

ІННОВАЦІЇ У ВИЩІЙ ОСВІТІ: ПРОБЛЕМИ, ДОСВІД, ПЕРСПЕКТИВИ

Монографія

Житомир
Вид-во ЖДУ ім. І. Франка
2011

УДК 378.14.032

ББК 74.03

П 84

*Рекомендовано до друку вченою радою
Житомирського державного університету імені Івана Франка
від 29 червня 2011 року, протокол № 11*

РЕЦЕНЗЕНТИ:

Гуревич Р.С., доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, директор інституту математики, фізики і технологічної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського;

Зязюн І.А., доктор філософських наук, професор, академік НАПН України, директор Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України;

Кузьмінський А.І., доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, ректор Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.

АВТОРСЬКИЙ КОЛЕКТИВ:

П.Ю.Саух, О.Є.Антонова, О.С.Березюк, С.С.Вітвицька, О.М.Власенко, О.В.Вознюк, О.А.Дубасенюк, В.М.Єремєєва, О.А.Зімо́вель, Л.В.Калініна, С.О.Карплюк, Ю.М.Клименюк, М.А.Козловець, Н.Є. Колесник, С.М.Коляденко, І.І.Коновальчук, М.В.Кордон, О.М.Королюк, Ю.С.Костюшко, В.Є.Литньов, Н.К.Місяць, О.Л.Музика, В.А.Новик, М.М.Осадчий, О.Л.Остапчук, О.М.Піддубна, Н.В.Рудницька, І.В.Самойлюкевич, Ю.П.Саух, Н.А.Сейко, Н.Г.Сидорчук, О.А.Чемерис, Л.С.Шевцова, Н.С.Щерба, Н.В. Якса, Г.В. Ямчинська

Інновації у вищій освіті: проблеми, досвід, перспективи :
П 84 Монографія / за ред. П. Ю. Сауха. – Житомир : Вид-во ЖДУ
ім. Івана Франка, 2011. – 496 с.

ISBN

Монографія присвячена актуальній проблемі впровадження інновацій в освітню практику ВНЗ. Проаналізовано загальні інноваційні тенденції в контексті євроінтеграційних і глобалізаційних світових процесів у сфері вищої, зокрема й педагогічної освіти у контексті оновлених теоретичних парадигм.

Представлено наукові і практичні здобутки Житомирської філософської і науково-педагогічної шкіл Поліського регіону. Досліджувана проблема розробляється за такими напрямками: концептуальні засади та методологічні підходи до вищої освіти в умовах інформаційного суспільства; практика впровадження освітніх інновацій в системі професійної освіти майбутніх фахівців; інноваційні методичні аспекти підготовки студентів у вищій школі; проаналізовано загальні інноваційні процеси у сфері освіти, що спираються на сучасні методологічні підходи; особливості розробки та впровадження у навчальну діяльність інноваційних технологій професійного становлення сучасного фахівця.

Монографія буде цікавою і корисною для широкого загалу науковців та освітян – науково-педагогічних працівників, учителів загальноосвітніх закладів різного типу.

ISBN

© Видавництво Житомирського державного
Університету імені Івана Франка 2011

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА.....	
РОЗДІЛ I. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ТА ЗАГАЛЬНІ ІННОВАЦІЙНІ ТЕНДЕНЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ У КОНТЕКСТІ ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА.....	
1.1. Якість освіти – індикатор рівня життя інноваційного суспільства.	
1.2. Українська вища освіта в дискурсі глобалізаційних процесів.....	
1.3. Освітньо-наукова матриця як головний ресурс розвитку сучасної вищої освіти	
1.4. Цілеутворюючий алгоритм професіо-налізації і соціалізації вищої школи.....	
1.5. Філософія європейської освіти. Український контекст реформування.....	
1.6. Упровадження освітніх інновацій в системі вищої освіти.....	
1.7. Інноваційні технології управління навчально-виховним процесом вищого навчального закладу	
1.8. Концептуальні освітньо-інноваційні дискурси навчання обдарованих студентів в умовах "масовізації" вищої школи	
1.9. Концептуальні підходи до професійно-педагогічної освіти	
1.10. Теоретичні засади реалізації інноваційних процесів у вищих навчальних закладах	
1.11. Синергетичні засади організації знань у системі вищої освіти ...	
1.12. Професійна підготовка майбутнього вчителя іноземних мов до діяльності в умовах інформаційного суспільства: американський вимір..	

РОЗДІЛ II. ПРАКТИКА ВПРОВАДЖЕННЯ ОСВІТНІХ ІННОВАЦІЙ В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

2.1. ЖДУ ім. І. Франка як модель регіонального інноваційного консалтингового центру регіону

2.2. Інтегрований підхід до організації навчально-виховного процесу як потужний інноваційний ресурс професійної підготовки майбутніх педагогів

2.3. Інноваційні підходи до педагогічної підготовки магістрів в умовах ступеневої освіти

2.4. Науково-методичний центр роботи з обдарованою студентською молоддю як інноваційний засіб розвитку здібностей та обдарувань майбутніх учителів

2.5. Особливості професійної підготовки студентів до роботи з інтелектуальної обдарованими учнями

2.6. Фундаменталізація процесу професійної підготовки майбутніх учителів математики

2.7. Інноваційна технологія підготовки майбутніх учителів до індивідуалізації навчання учнів

2.8. Професійна підготовка майбутнього учителя до формування в учнів іншомовної стратегічної компетентності на засадах технологічних інновацій

2.9. Студентська соціальна служба як інноваційний центр соціалізації сучасного фахівця

2.10. Полікультурна підготовка студентів у системі вищої освіти зарубіжних країн

2.12. Технологія поетапної підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації художньо-технічної творчості молодших школярів

2.12. Технологія застосування народної художньої творчості у фаховій підготовці майбутнього вчителя образотворчого мистецтва

2.11. Центри полоністики, юдаїки, богемістики як феномени полікультурного простору

2.13. Юридична клініка як інноваційний засіб професіоналізації майбутніх правників

2.14. Інтеграційні та глобалізаційні процеси в діяльності студентського євроклубу ЖДУ

РОЗДІЛ III. ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИЧНІ НАПРЯМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТЬОГО ФАХІВЦЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

3.1. Інноваційний підхід до аналізу професійної компетентності сучасного фахівця.....

3.2. Етнокультурологічна підготовка майбутнього вчителя як засіб формування професійної компетентності

3.3. Методичні інновації у викладанні іноземних мов у вищій школі

3.4. Програма "Intel® Навчання для майбутнього" як засіб формування професійних умінь майбутніх учителів гуманітарних дисциплін в умовах інформаційного суспільства

3.5. Інтерактивні технології формування духовно-ціннісної сфери майбутнього учителя

3.6. Інноваційний ресурс педагогічної практики у міжнародних та всеукраїнських дитячих оздоровчих центрах

3.7. Введення сучасних інновацій у самостійну роботу студентів.....

3.8. Центр розвитку дитячої обдарованості на засадах вальдорфської педагогіки як педагогічна інноваційна форма діяльності ВНЗ

3.9. Школа хореографічного мистецтва "Сонечко" як ціннісно-розвивальне середовище формування особистості

3.10. Центр гендерної освіти як інноваційний ресурс популяризації егалітарних цінностей молоді

ПРИКІНЦЕВЕ СЛОВО.....

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

ПЕРЕДМОВА

Підвищення конкурентноспроможності будь-якої країни у сучасному світі передбачає перехід від екстенсивного використання людських ресурсів з низьким рівнем базової професійної підготовки до інтенсивного використання висококваліфікованої робочої сили, адаптованої до умов соціальноорієнтованої економіки інноваційного типу. Побудова такої економіки потребує формування в країні цілісної системи ефективного перетворення сучасних знань у нові технології, продукти і послуги, що знаходять своїх реальних споживачів на національних або глобальних ринках, тобто потребують розробки ефективної національної інноваційної системи. Сьогодні в Україні розроблена відповідна Концепція розвитку національної інноваційної системи, затверджена в 2009 р. Кабінетом Міністрів України, яка передбачає сукупність законодавчих, структурних і функціональних інституцій, що задіяні у процесі створення і застосування наукових знань і технологій та визначають правові, економічні, організаційні та соціальні умови для забезпечення інноваційного процесу. Метою її є формування умов для підвищення продуктивності праці та конкурентноспроможності вітчизняних товаровиробників шляхом технологічної модернізації національної економіки, підвищення рівня їх інноваційної активності, виробництва інноваційної продукції, застосування передових технологій, методів організації та управління господарською діяльністю для покращення добробуту людини та забезпечення стабільності економічного зростання¹. Реалізація цієї мети передбачає ефективне функціонування і гармонійний розвиток декілької основних підсистем (державне регулювання, генерація знань, інноваційна інфраструктура, виробництво), що визначають результативність національної інноваційної системи. Однією з найважливіших підсистем національної інноваційної системи є підсистема вищої освіти, головним призначенням якої є формування конкурентноспроможного, висококваліфікованого фахівця з професійними та життєвими компетенціями, що відповідають потребам сучасного розвитку національної економіки.

Важливими завданнями розвитку цієї підсистеми мають бути: по-перше, забезпечення інноваційної спрямованості системи освіти на основі масштабної комп'ютеризації й активізації науково-технічної та інноваційної діяльності вищих навчальних закладів, створення інноваційних структур в їх системі; реформування системи освіти з урахуванням вимог європейських стандар-

¹ Розпорядження Кабінету Міністрів України від 17.06.2009 № 680-р "Про схвалення Концепції розвитку національної інноваційної системи" // Офіційний вісник України. – 2009. – № 47. – С. 533.

ртів і збереження культурних та інтелектуальних національних традицій. По-друге, підвищення результативності вузівського сектору наукових досліджень і розробок з метою посилення його ролі у забезпеченні інноваційного розвитку національної економіки. Сучасні високі технології залежать від рівня наукових досліджень, оперативності та ефективності їх впровадження у виробництво. Звісно, якість наукових і технологічних розробок залежить від кваліфікації наукових працівників та інженерів, а вони, у свою чергу, є сумарним ефектом цієї системи освіти, особливо вищої. По-третє, забезпечення розширеного відтворення знань на основі інтеграції вищих навчальних закладів, академічних та галузевих установ шляхом підвищення рівня фондоозброєності державного сектору наукових досліджень і розробок; концентрації ресурсів на пріоритетних напрямках розвитку науки і техніки та інноваційної діяльності; стимулювання навчання впродовж усього життя, виховання культури інноваційного мислення.

У зв'язку з цим перед вищою школою стоїть завдання створити умови для підготовки інноваційно орієнтованих фахівців, які були б здатні забезпечити у перспективі прискорений розвиток високотехнологічних галузей з високим експортним потенціалом, що дозволить підтримувати високий темп розвитку національної економіки. Важливість і нагальна необхідність вирішення цих завдань примушує вищі навчальні заклади активно шукати ефективні форми та способи підготовки сучасних фахівців. Процес цей здійснюється не просто, адже він вимагає нових форм організації і функціонування вищих навчальних закладів, підвищення їх інституційної гнучкості, посилення адаптивного потенціалу навчальних програм, методів викладання, поглиблення наукової складової в навчальному процесі. В організаційному контексті усе це обумовлює зміну "формулювань традиційних дисциплін у відповідь на появу нових сфер науки і нових технологій, відхід від класичних підходів на основі конкретних дисциплін і перехід до проблемно орієнтованих методів формування знання, а також стирання розмежування між фундаментальними і прикладними дослідженнями"¹.

На жаль, сьогодні в Україні, інноваційність вищої освіти ще не набула достатнього рівня ефективності, що є результатом певної непослідовності та низької ефективності державної освітньо-наукової та інноваційної політики. Як наслідок, соціально-економічний розвиток держави відбувається без належного інтелектуального забезпечення. Українська вища школа дедалі більше схиляється у бік підготовки користувачів, а не генераторів нових знань, нових технологій, фахівців для забезпечення потреб інноваційного розвитку держави. Якість вітчизняної освіти, освітні стандарти та норми не завжди відповідають потребам, існуючим світовим стандартам, які висуваються до змісту освіти, до підготовки педагогічних кадрів, їх навчально-методичного забезпечення. Інноваційні напрацювання фахівців, що пропонують певні про-

¹ Феномен інновацій: освіта, суспільство, культура: монографія/ за ред. В.Г. Кременя. – К.: Педагогічна думка. – 2009. – С. 46.

гресивні зміни в системі освіти, часто не знаходять втілення через нестачу коштів, неузгодженість дій управлінських структур, раціональної системи відбору, апробування та впровадження інновацій в освітній галузі, належного моніторингу отриманих результатів тощо. Тривожним показником стану української освіти є й той факт, що жоден із українських університетів не входить до рейтингу п'ятисот кращих вищих навчальних закладів світу. Залишається без змін старий ландшафт вищої освіти, який не відповідає загальній програмі інноваційних трансформацій і вимагає негайної диверсифікації системи вищої освіти.

Незважаючи на це, вітчизняна вища школа має величезний резерв для проведення повномасштабної та результативної інноваційної діяльності. Пов'язано це і з достатньо рівномірним розподілом вищих навчальних закладів по усіх регіонах країни, і з їх високим науково-технічним потенціалом, універсальністю та міжгалузевим характером, і з їх тісною взаємодією (через випускників) зі всіма регіональними і галузевими структурами. Надзвичайно важливим у цьому контексті є й те, що наука у вищих навчальних закладів є менш витратною, оскільки наукові дослідження, які виконують університетські вчені, мають дуальний характер – з одного боку, це власне результати наукових досліджень, з іншого – можливість їх використання в навчальному процесі для підготовки інноваційно орієнтованих фахівців. Це досягається завдяки тому, що структура вищої школи є гармонійним поєднанням досвіду відомих учених з енергією і талантом молодих дослідників, аспірантів, магістрантів та студентів. Тобто кошти тут виділені на наукові дослідження, працюють одночасно і на генерацію нових наукових знань, і на збагачення цими знаннями суспільства.

Але чи не найважливішим є те, що певна частина вітчизняних університетів, незважаючи на "розмитість" і непослідовність реалізації загальної інноваційної освітянської стратегії, не лише розгорнула активну діяльність щодо забезпечення інноваційної спрямованості системи освіти, але й набула достатньо позитивного досвіду. Серед них й Житомирський державний університет імені Івана Франка, який є одним із провідних, інноваційно-активних університетів України. Його інноваційний потенціал, який складається з висококваліфікованого професорсько-викладацького складу, новітніх форм і методів навчання, що відповідають міжнародним стандартам освіти, масштабної комп'ютеризації та інформатизації навчального процесу, міцних зв'язків з підприємствами промислового комплексу регіону, Національною академією України, Національною педагогічною академією України, зарубіжними університетськими центрами в галузі наукових і прикладних досліджень, є запорукою високої гнучкості та адекватності вимогам інноваційного суспільства. Стратегічний напрямок розвитку наукової роботи університету передбачає забезпечення єдності наукової і освітянської діяльності та інтеграцію останніх з виробництвом, що дозволяє динамічно реагувати на потреби "нової економіки" та використовувати нові знання для вдосконалення навчального процесу.

У монографії, яку читач тримає в руках, спираючись на зарубіжний досвід та досвід інноваційної діяльності Житомирського державного університету імені Івана Франка, проаналізовано не лише концептуальні засади та загальні інноваційні тенденції вітчизняної вищої освіти, а й особливості і проблеми розробки та впровадження у навчальну діяльність інновативних технологій у процесі професіоналізації. Такий підхід значною мірою зумовив структуру книги, в якій розділи, присвячені освітнім інноваційним стратегіям корелюються з практикою впровадження освітніх інновацій в системі професійної підготовки майбутніх фахівців.

*У світі немає нічого могутнішого,
ніж ідея, час якої прийшов
В. Гюго*

РОЗДІЛ І. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ТА ЗАГАЛЬНІ ІННОВАЦІЙНІ ТЕНДЕНЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ У КОНТЕКСТІ ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА

Найпринциповішим було і залишається питання, якою має бути модель науково-освітньої політики України з тим, аби максимально задовольнити запити і потреби як особистості, так і суспільства, його розвиток загалом в сучасних умовах. Тому найперше треба вести мову про стратегію розвитку освіти України.

- Історичні виклики ХХІ століття освітній сфері.
- Якість освіти як критерій національного благополуччя
- Науково-інформаційні технології як складова якості освіти.
- Вища освіта України в контексті світового і національного поступу
- Інституційне забезпечення реалізації освітньої стратегії України.
- Суспільна мотивація освітніх реформ.
- Конкурентноспроможна особистість – конкурентноздатна освіта – конкурентноспроможна економіка.
- Інноваційні технології освітньої діяльності в контексті викликів ХХІ століття
- Безперервна освіта як передумова конкурентноспроможності та стратегічний орієнтир реформування освітньої сфери
- Суспільне замовлення як детермінанта професійно-педагогічної освіти.
- Підтримка обдарованої молоді як один із освітніх пріоритетів.
- Синергетичний метод в освіті – шлях до ефективності державної політики у сфері інновацій.
- Мовна освіта як умова освіченості в інформаційному суспільстві.
- Освітньо-наукова матриця як стратегічний орієнтир переходу до інноваційного типу розвитку сучасної вищої школи.

ЯКІСТЬ ОСВІТИ – ІНДИКАТОР РІВНЯ ЖИТТЯ ІННОВАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА

Якісна освіта розглядається в наш час як один із основних індикаторів якості життя, інструмент соціальної та культурної злагоди й економічного зростання¹. Не випадково серед характеристик так званого індексу розвитку людського потенціалу (ІРЛП), за яким Програма розвитку ООН порівнює рівень соціального й економічного розвитку країн, показник освітньої діяльності є одним з трьох основних індикаторів (добробут, освіта та здоров'я) в інтегрованій оцінці якості людського життя.

Проблему якості освіти справедливо пов'язують з розвитком інформаційного суспільства, в якому випереджальний розвиток суспільного інтелекту та системи освіти стають вирішальним чинником поступу людства. Інформація за цих умов набуває найбільшої цінності та є стратегічним продуктом держав. Тому у високотехнологічному інформаційному суспільстві якість освіти є ключовим аргументом у забезпеченні такого рівня життєвої й професійної компетентності людини, який би задовольняв потреби її людського розвитку, а також потреби суспільства і держави в соціально активних громадянах і висококваліфікованих фахівцях.

Усвідомлюючи важливість володіння якісною освітою, більшість країн світу оголошує цю проблему національним пріоритетом і передумовою власної національної безпеки². Освіта і наука, впливаючи на всі без винятку форми організації макросоціальної системи, на всі її структурні елементи, є універсальним фактором модернізації країни, її технологічної, військової, екологічної й аксіологічної безпеки. Не випадково показники освітньої та науково-інноваційної політики в міжнародній практиці вже давно введені в систему параметрів національної безпеки³. Якість освіти – це багатовимірна модель соціальних норм і вимог до особистості, освітнього середовища, в якому відбувається її розвиток, та системи освіти, яка реалізує їх на всіх етапах навчання людини. Якість освіти оцінюється, по-перше, як суспільний ідеал освіченості людини; по-друге, як результат її навчальної діяльності; і по-третє, як критерій ефективності функціонування освітньої системи.

Якісний рівень освіти забезпечується за допомогою відповідних механізмів, що отримали назву моніторингу, який розуміється як система збирання, опрацювання та розповсюдження інформації про діяльність освітньої системи, що забезпечує безперервне відстеження її стану і прогнозує розвиток.

¹ Див.: Конкретні п'ять цілей освітніх систем. Звіт Європейської комісії 31.01.2001 р. – <http://europa.eu.int>.

² Національна доктрина розвитку освіти України // II Всеукраїнський з'їзд працівників освіти. – К., 2002. – С. 143.

³ Див.: Осипов Т. В. Россия: Национальная идея. Социальные интересы и приоритеты. М., 1997. – С. 47.

Об'єктами моніторингу стають як окремі підсистеми освіти (середня, вища освіта), так і різні аспекти й процеси, що відбуваються у цій системі (навчальні досягнення учнів, студентів). На сьогодні вже напручені певні індикатори оцінювання національних освітніх систем. Наприклад, в освітній системі Євросоюзу пропонується оцінювати якість освіти за шістнадцятьма комплексними показниками, що торкаються чотирьох найбільш важливих сфер якості: рівень навчальних досягнень (7 показників); успішність навчання та доступ до освіти (3 показники); моніторинг системи управління освітою (2 показники); ресурсне забезпечення та структура освіти (4 показники). Поряд з цим, багато країн запроваджують у себе незалежні оцінювання систем освіти і навчальних закладів, застосовуючи кваліметричні методи вимірювань результатів освітнього процесу. Зокрема, Болгарія, Латвія, Литва, Польща, Росія, Румунія, Словачів, Чехія та інші країни активно впроваджують технології незалежного оцінювання навчальних досягнень учнів, на підставі яких здійснюється атестація випускників середніх шкіл та їх зарахування до вищих навчальних закладів. Це дало змогу урядам зазначених країн реально оцінити свої досягнення та недоліки, визначити стратегію необхідних змін у державній політиці й окреслити шляхи подолання кризових явищ, що виникають у процесі її здійснення. В 2006 році до цих процесів долучилася й Україна. Незважаючи на те, що в перші роки система зовнішнього оцінювання якості знань не була позбавлена окремих недоліків, в цілому вона нормалізувала взаємовідносини між усіма учасниками освітнього процесу та підвищила прозорість системи освіти для вчителів, учнів та усього суспільства.

Важливою складовою державного управління у цій ситуації стає управління якістю освіти, яке постає двовекторним процесом. З одного боку, воно має забезпечувати якість внутрішніх параметрів процесу й результату навчання учнів і студентів, задоволення їхніх освітніх потреб і сподівань щодо здобуття належної компетентності та життєво значущих рис особистості, а з другого, – воно спрямоване на поліпшення використання ресурсів у забезпеченні якості освіти та підвищення ефективності функціонування системи освіти загалом (зовнішні параметри як соціальної системи). У першому випадку прийняття управлінських рішень ґрунтується на результатах вивчення рівня засвоєння змісту освіти та чинників, які на нього впливають. Це, зокрема, поточне й тематичне оцінювання, державна атестація власними силами, зовнішній (незалежний) стандартизований контроль успішності та практичних навиків тощо. Щодо оцінювання зовнішніх параметрів освітньої системи, то тут долучаються інші механізми управління на рівні локальних місцевих, регіональних освітніх систем та держави загалом. Йдеться про ліцензування й акредитацію навчальних закладів, їх атестаційний рейтинг, оптимізацію мережі навчальних закладів, оцінювання соціальної, педагогічної та економічної ефективності функціонування різних освітніх систем.

Усе це стає нагальною вимогою часу. В умовах сучасної міграції в межах не лише окремих країн, а й їхніх регіонів виникає гостра проблема швидко адаптуватися для отримання навчання та роботи, що спонукає суспільство до радикальних змін в освіті. Стосується ця проблема не лише України. Бі-

льшість країн світу сьогодні незадоволені власною системою освіти. Усі сходяться в одному: орієнтуючись на ринок праці освіта до пріоритетів сучасності повинна відносити уміння оперувати такими технологіями та знаннями, які задовольняли б потреби інформаційного суспільства, готували б молодь до нових ролей у цьому суспільстві. Важливим сьогодні стає не лише вміння оперувати власними знаннями, а й бути готовим змінюватись та адаптуватись до нових потреб ринку праці, оперувати й управляти інформацією, активно діяти, оперативно приймати рішення та навчатися протягом всього життя.

Для того щоб зрозуміти, якою мірою готова до цих процесів вітчизняна освіта, слід, принаймні в загальних рисах, проаналізувати передусім українську соціальну реальність – специфічну реальність, яка переповнена парадоксами. Назвемо лише декілька із них.

Парадокс перший. Ствердження економічного детермінізму як основи вітчизняної державної політики шляхом критики старого марксистського „економічного детермінізму”. Подібно тому як це робили більшовики, які визначали успіхи „соціалістичного будівництва” відсотком колективізації, нинішні керманічі вимірюють ефективність ринкових реформ відсотком приватизованих вітчизняних підприємств. У підсумку, „новий” економічний детермінізм, що визнав економіку фактором, який безпосередньо визначає усі соти суспільного життя, не просто зберіг методологію старого економічного детермінізму, але й редукував його у потворну систему детермінізму фінансового.

Результат: освітня і науково-інноваційна система стала периферійним вектором внутрішньої політики держави, з усіма її відомими наслідками.

Парадокс другий. Колективний квазієдіпов комплекс в управлінських структурах. Важко знайти у вітчизняній історії подібний період, коли б в складі правлячої політичної еліти було так багато людей з науковими ступенями і вченими званнями і в той же час коли б освіта і наука була у такому катастрофічному фінансово-економічному стані. Така ситуація могла б здивувати навіть З. Фрейда. Сучасна владна еліта, поповнивши свої структури із академічних і освітянських сфер, і стимулювавши тяжіння свого оточення до вчених звань, ніби керуючись комплексом Едіпа, безжалісно нищить рідне їм середовище. Середовище, яке визначає успіх модернізації суспільства.

Результат: постійна економія на фінансуванні освіти і науки; фактична ліквідація дошкільної освіти в сільській місцевості і зведення її до мізерних параметрів в містах; профанація професійно-технічної освіти, яка нещодавно не лише готувала висококваліфікованих робітників, а й надавала практичну допомогу найбільш вразливим верствам населення, одягаючи і харчуючи своїх учнів; гіпертрофована патерналістська система пілг для соціально незахищених верств населення, яка перетворила більшість регіональних університетів у фабрику „сірих фахівців” тощо.

Парадокс третій. Бажання бути багатими і цивілізованими, і водночас нехтування найреальнішим шансом для цього. Історичний досвід свідчить: практично усі країни, які спромоглися досягти в короткі проміжки часу екс-

траординарних темпів економічного розвитку („економічного чуда“) здійснювали серйозні „фінансові вливання“ в освітянську сферу. Поряд з цим в індустріально розвинутих країнах саме цей економічний злет і високий рівень життя стали базою стабільності демократії західного типу. Ця закономірність прослідковується у повоєнній Німеччині, Японії, Південній Кореї, Італії та багатьох інших країнах. Наші намагання „увійти в цивілізацію“ з чорного ходу, ігноруючи освітянський фактор, стимулює наш „рух“ не стільки до неї, скільки прямо в протилежний бік.

Результат: втрата соціального оптимізму освітян, падіння інтересу до освіти і зниження її якості, світоглядний конформізм молоді, втрата освітянських цінностей та стрімке старіння освітянського кадрового складу.

Парадокс четвертий. Реформування освіти будь-якою ціною, часто не піклуючись про її якість, а орієнтуючись на прискорений рух в європейський освітній простір. Звідси – безсистемність, непрозорість, наукова необґрунтованість реформи та ігнорування історичної традиції і соціальної площини вітчизняної освіти у процесі її здійснення. Освітянські історичні традиції в Україні сформовані як базові цінності державності, суспільної свідомості і національної безпеки. Їх витоки легко простежити історично, починаючи від Нестора-літописця, просвітницької діяльності Петра Могили, князя К.-В. Острозького і перших козацьких шкіл. Бували у нас, звісно, періоди низьких можливостей, пов'язані з катаклізмами й соціальними потрясіннями (війни, революції, голодомори тощо). Але в усі часи наша освіта, змінюючись, зберігала свій визначальний стрижень. Дуже важливо зберегти його і в період крутого повороту історії. Й те, що наша нинішня освіта, за всіх її негараздах, певною мірою зберігає свої позиції і виглядає краще ніж решта соціальних інститутів, сталося, радше, не завдяки нашій "революційній ході", а завдячуючи її консервативному стрижню.

Результат: намагання вирватись із жорстких обіймів старої логоцентричної системи координат шляхом „приватних“ педагогічних ініціатив, що будуються на поспішно видуманих або запозичених у світових педагогічних авторитетів програмах, способах і методах навчання без будь-яких обґрунтувань і громадського обговорення, обумовило анархію на усіх рівнях складної освітянської системи і перетворило реформу освіти в її науково-подібне „латання“.

Парадокс п'ятий. Поєднання правового фетишизму з юридичним нігілізмом. Протягом перших із двадцяти років незалежності України корені чисельних проблем в освітянській політиці більшість із нас вбачала у відсутності або недоліках законодавчої бази. На ці ж недоліки посилялись і представники виконавчої влади, нерідко, у той же час, ігноруючи ті закони, які вже діяли. Згодом (практично, до 2000 року) ми отримали усі мінімально необхідні законодавчі рішення щодо освітньої сфери, які передбачають і регіоналізацію освіти, і автономізацію вищих навчальних закладів, і демократизацію управління, і відповідний соціальний захист освітян... Але вони і не виконувались повною мірою, і не скасовувались. Постійно проголошуючи відданість правовій державі, виконавча влада, змінюючи свої кольори, кожен раз

робила і робить вигляд, що закони для неї не писані, оголошувала їх „неякісними” або „популістськими”.

Результат: закони є, а живемо – як можемо.

Для того щоб вітчизняна освіта стала найважливішим індикатором якості життя в суспільстві, інструментом соціальної і культурної злагоди й економічного зростання потрібно здійснити принаймні декілька радикальних кроків.

Перший. Однією із головних соціально-філософських підвалин стратегії модернізації українського суспільства має стати соціально-освітняськй детермінізм, який виступав би не запереченням, а новою фазою розвитку детермінізму соціально-економічного. Бо означає він не відмову від визнання визначальної ролі економічного фактору в розвитку суспільства, а визнання архіважливої ролі освіти в розвитку сучасної економіки як фундаментальної основи суспільного життя. Звісно, цей крок передбачає серйозні зміни в курсі вітчизняної соціально-економічної політики і внутрішньої політики у цілому, але він (а, можливо, лише він один) здатен повернути благоговіння перед освітою і наукою в суспільстві, ліквідувати прагматичні і конформістські перекоси в свідомості молодих людей, вселити соціальний оптимізм в освітян та стати передумовою інноваційно-технологічного прориву України.

Другий крок тісно пов’язаний з першим. Це розробка національної стратегії технологічного прориву, яка має об’єднати зусилля усіх основних сил суспільства: держави, що має визначити довгострокову стратегію виходу з технологічного безвиходу та здійснити вирішальну підтримку проривним науково-технологічним напрямом та базовим інноваціям; підприємців та власників капіталу, які повинні спрямувати свої зусилля і кошти на технологічне оновлення виробництва та продукції, рішуче скоротивши масштаби відпливу капіталів та надмірного споживання; вчених, конструкторів, технологів, винахідників, від яких у кінцевому підсумку залежить створення, освоєння і розподіл принципово нових ідей і технологій, що забезпечують зростання конкурентноспроможної продукції, економіки та суспільства в цілому.

Створення в країні атмосфери пріоритетності освіти і науково-технологічної сфери дасть змогу сформувавши критичну масу підтримки освітянських та інноваційних реформ у суспільстві. Інноваційна ідеологія, інноваційна культура, інноваційні стимули стануть ключовими у загальнодержавній ідеології розвитку. Більше того, з освітою і наукою пов’язаний й пошук об’єднавчої ідеї для України, яка сприяла б подоланню політичних та економічних суперечностей регіонів. На наше глибоке переконання, такою ідеєю, яка могла б об’єднати всіх та кожного, мобілізувати ресурси та надати поштовх для руху вперед, є набуття суспільством якісно нового алгоритму розвитку. Його можна забезпечити на основі якісно нових знань, втілюючи передові технічні досягнення в конкурентну економіку та забезпечуючи високі стандарти життя.

Третій крок. Власне, сама реформа освіти: системна, прозора і науково обґрунтована. Реформа не задля реформи, або задля руху в Болонський процес, а реформа задля підвищення рівня якості освіти, яка б забезпечила жит-

тевий успіх людини і суспільства у цілому. А це передбачає: масштабну інвентаризацію системи освіти її об'єктивний моніторинг з можливою структурною реорганізацією і добудовою окремих ланок. Звісно, найперше в епіцентрі всіх освітянських трансформацій повинен бути зміст освіти. Втілений в державних стандартах, навчальних програмах, підручниках та інших методичних ресурсах, він має постійно оновлюватись відповідно до потреб кожного конкретного періоду. Але забезпечити цей динамізм змін можна лише на шляху відходу від надмірної централізації у визначенні змісту освіти. Нова, модернізована модель освіти має будуватися на двох рівнях: нормативному (загальнодержавному) – за державними стандартами освіти та вибіркового (регіонального), який повинен бути винятково компетенцією регіонів та навчальних закладів. При цьому загальнодержавна складова змісту освіти, яка має забезпечувати єдиний рівень фундаментальної освіти, не повинна перевищувати більше 70 відсотків, а вибіркова має складати близько 30 відсотків. Лише така модель може змінити спрямованість навчального процесу, забезпечити використання засвоєних знань для практичного життя (як професійного, так і громадського), бути мобільною і податливою до зміни інтеграції освіти, науки та виробництва. Така модель повинна стати одним із векторів стратегії реформування освіти.

Іншим, не менш важливим вектором у цій справі повинна стати побудова нової економічної моделі освіти, яка б ґрунтувалася на розширенні та урізноманітненні джерел фінансування. Йдеться, насамперед, про запровадження місцевих податків, кошти від яких адресно спрямовувались на освіту та надання усім навчальним закладам статусу самостійних суб'єктів фінансових відносин; всебічне стимулювання інвестицій юридичних і фізичних осіб у розвиток освіти; створення сучасної системи нормування та оплати праці в освіті; визначення пріоритетних напрямів фінансування освіти і концентрація фінансових ресурсів для їх реалізації; забезпечення ефективності використання коштів на функціонування й розвиток освіти. Щодо вищих навчальних закладів, то тут, крім державного замовлення і фінансування за рахунків фізичних або юридичних осіб, варто запровадити принципово нову форму державного індивідуального кредитування. Крім того, слід переглянути стосунки між тими, хто готує кадри, і тими, хто їх замовляє. Сучасні комерційні структури, банки, отримуючи фахівця, повинні нести певні витрати за його підготовку в державному навчальному закладі. Обсяги фінансування освіти і науки мають задовольняти потреби суспільства і особистості у якісній освіті. Держава зобов'язана послідовно збільшувати видатки на освіту відповідно до норм Закону „Про освіту”.

Реформа в освіті повинна передбачати також повноцінну її демократизацію. А демократизація освіти – це не лише студентське або учнівське самоврядування. Демократизація освіти вимагає її децентралізації, регіоналізації в управлінні, автономізації вищих навчальних закладів, гуманізації відносин між суб'єктами навчання і педагогами, і, найголовніше, переходу від державної до державно-громадської, а згодом, і до громадсько-державної форм управління освітньою галуззю.

Четвертий крок. Реорганізація управління освітою. Сучасна система управління освітою є по суті державною. Вона не враховує регіональні особливості, тенденції до зростання автономності навчальних закладів, конкурентності освітніх послуг, орієнтації освіти не на відтворення, а на розвиток. Нова модель управління повинна мати високопрофесійний, аналітичний і прогностичний супровід. Вона має бути відкритою і демократичною. У ній повинні органічно поєднуватися засоби державного управління з громадським впливом. А для цього потрібно не лише оптимізувати організаційно-управлінські структури і здійснити ефективний перерозподіл функцій і повноважень між Києвом, органами місцевого самоврядування та навчальними закладами, а й створити систему моніторингу ефективності управлінських рішень та їх впливу на якість освітніх послуг на всіх рівнях, налагодити підготовку і підвищення компетентності управлінців, відпрацювати систему експертиз освітніх інновацій і узагальнення позитивного досвіду тощо.

П'ятий крок. Кадровий супровід інноваційної економіки важко уявити без нової наукової еліти, лідерів в освіті, без створення умов для навчання впродовж всього життя. Сьогодні у всьому світі робиться наголос на неперервній освіті. У більшості високотехнологічних країн світу одночасно навчається майже 50 відсотків дорослого населення. Тому одним із головних ресурсів інноваційного розвитку повинно стати створення сучасного механізму функціонування системи підвищення кваліфікації і загалом задоволення освітніх потреб людини впродовж її життя. Держава має здійснювати прогноз обсягів і напрямів професійної підготовки у навчальних закладах різного типу і форм власності, створювати умови для професійного навчання безробітних з урахуванням змін на ринку праці. Існує нагальна проблема скорочення розриву між риторикою про інновації і реальністю в освіті. Дослідження щодо корисних нововведень в освіті проводяться вченими, тоді як педагогічній практиці переважно не знають про ці дослідження. Іншими словами, педагогічними дослідниками і педагогічними практиками фактично живуть у двох різних освітніх світах, які не сполучаються.

Кардинальних змін вимагає система навчання і виховання талановитої молоді, широкого залучення її до управлінської діяльності та роботи в університетських технополісах. Сучасній вітчизняній системі освіти бракує Національної програми підтримки обдарованих дітей, яка передбачала на рівні держави чіткі механізми відбору, фінансової підтримки та їх навчання в провідних університетських центрах країни. Результативність такого підходу доведений міжнародним досвідом США, Японії, Фінляндії та інших країн світу. Перетворення окремих шкіл в "золотокорсетні ліцеї" і визначених зверху університетів в "національні" є нераціональним використанням дефіцитних ресурсів і справді складні проблеми навчання не розв'язує. Нам потрібні не "інтелектуальні" класи, школи, університети, а талановиті учні і студенти.

Лише за таких умов українська освіта може стати конкурентоспроможною в європейському і світовому освітньому просторі, а людина буде захищеною і мобільною на ринку праці. Зробивши ці та інші кроки щодо транс-

формації державної внутрішньої політики та реформування освіти, українське суспільство має шанс протягом 15–20 років забезпечити впровадження нових і новітніх інформаційних технологій та суттєво наблизитись до рівня і способу організації життєдіяльності розвинутих країн світу.

УКРАЇНЬСКА ВИЩА ОСВІТА В ДИСКУРСІ ГЛОБАЛІЗАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ

Освіту, як й інші сфери людської діяльності (економіку, політику тощо), не обминули глобальні інтеграційні процеси. Освіта значно змінилася під впливом нових викликів сучасності і в результаті сама стала одним із чинників кардинальної зміни суспільних систем. Глобалізація освіти розгортається у напрямку формування єдиного "освітнього простору", що ґрунтується на інтеграції національних освітніх систем. Так, у Європі у межах Болонського процесу відбувається інтенсивне формування спільного освітньо-наукового простору, метою якого є забезпечення конкурентоспроможності європейської системи освіти у світовому масштабі, підвищення ролі цієї системи в сучасних суспільних перетвореннях, зростання мобільності студентів і викладачів, європейців на ринку праці.

Серед низки історичних викликів, перед якими постала освіта у ХХІ ст., – забезпечення оптимального балансу між локальним та глобальним з тим, щоб людина, формуючись, як патріот своєї країни, усвідомлювала реалії глобалізованого світу, була здатною жити і діяти в глобальному соціумі, нести частку відповідальності за нього. Можна говорити про амбівалентність чинників, які детермінують розвиток освітньої сфери у сучасному світі. З одного боку, освітні стратегії мають враховувати неминучу тенденцію втягування держав в процес глобалізації, а з другого – спрямовуватися на підвищення національної конкурентоспроможності при збереженні культурно-національної специфіки. Фактично національні системи освіти поставлені перед вибором: чи намагатися зберегти власні традиції і стандарти, ризикуючи виявитися "виключеними", чи поступитися експансії динамічніших і конкурентоспроможніших освітніх моделей, ризикуючи втратити значну частину власної ідентичності¹.

Специфіка функціонування освітньої системи в умовах глобалізації найбільш яскраво виявляється у парадигмальних зрушеннях, зміні ціннісних орієнтацій суб'єктів освіти, в інтеграції освіти в ринкові відносини, посиленні конкуренції між навчальними закладами, в уніфікації освітніх практик й інтеграції освіти з науково-практичною діяльністю, а також у формуванні нового типу освітнього простору – інтернет-простору, який дозволяє розвиватися таким формам освіти, як дистанційне навчання, віртуальні й корпоративні університети, транснаціональні навчальні центри.

¹ Науково-освітній потенціал нації: погляди у ХХІ століття / Авт. кол.: В. Литвин (кер.), В. Андрущенко, А. Гуржій та ін. – К.: Навч. книга, 2004. – Кн. 2: Освіта і наука: творчий потенціал державо- і культуротворення. – 2004. – С. 318-241; Сбруєва А. А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англomовних країн в контексті глобалізації (90-ті рр. ХХ – початок ХХІ ст.): Монографія / А. А. Сбруєва. – Суми: ВАТ "Сумська обласна друкарня". Видавництво "Козацький вал", 2004. – С. 67-97

Зміна динаміки і змістовних ліній сучасного історичного поступу зумовили потребу в модернізації професійної та світоглядно-методологічної підготовки сучасного фахівця. Серед об'єктивних передумов цього процесу можна виокремити такі: 1) глобалізаційні зміни (глобалізація, становлення інформаційного суспільства, світова динаміка і нова екологічна епоха, локальні конфлікти і потреба формування "громадянина світу", полікультурного виховання тощо); 2) внутрішні зміни (становлення державності, демократичні і ринкові перетворення, зміна духовно-морального клімату, загострення соціальних проблем, зокрема, бідності, демографії, екології. До суб'єктивних чинників належать: а) зміна ідеологічної парадигми розвитку; б) зміна співвідношення раціонального та ірраціонального знання (науки і релігії); в) змістовне оновлення системи гуманітарного знання (філософія, політологія, соціологія); г) зміна загальнонаукової (природничої) картини світу.

Розвиток вищезазначених тенденцій висуває низку нових вимог до формування вітчизняної (як і в інших країнах) вищої освіти, зокрема:

а) формування нової етики і норм поведінки та діяльності в інформаційно-глобальному світі, усвідомлення особистої відповідальності за можливість продовження буття на планеті, використання безпечних для здоров'я технологій;

б) формування у молоді інноваційної орієнтації з врахуванням необхідності подолання потенційно небезпечного розриву між двома сучасними цивілізаціями – науково-технічною і суспільно-гуманістичною;

в) поглиблене вивчення причин, засад і тенденцій сучасного цивілізаційного поступу, прав і обов'язків громадянина демократичної держави; засвоєння навичок співжиття в об'єднаному глобалізованому світі з усуненими бар'єрами для вільного руху капіталів, товарів і робочої сили;

г) загострення екологічної, демографічної, енергетичної та інших глобальних криз, що загрожують не тільки прогресу людства, а й його існуванню;

г) поглиблення розриву між успадкованими (генетичними) програмами поведінки і вимогами життя в демократичних суспільствах;

д) формування відкритого світового ринку, де домінують ті країни, котрі перетворили освіту в національний пріоритет;

е) перехід до інформаційної стадії соціального розвитку з розвиненим демократичним устроєм, де формування в системі освіти автономних і креативних особистостей стає нагальною необхідністю;

е) істотне заміщення рухомими зображеннями та звуками необхідних для традиційного текстового навчання каналів інформації, що виявляється у відсутності серед молоді прагнення до читання, оскільки це швидко її втомлює¹.

Серед низки проблем суспільств транзитивного типу, до яких належить і Україна, В. Кремень називає три групи: нестабільність позиціонування осві-

¹ Ковальчук В.Ю. Модернізація вітчизняної освіти як ще одне наближення до Європи // В. Ю. Ковальчук // Україна в контексті євроінтеграції: Матеріали Міжнародної науково-теоретичної конференції. – Наукове видання. – Суми: Вид-во СумДУ, 2005. – С. 75-77.

ти в соціумі, її слабка підтримка як сектора ринку праці на тлі підвищення загальної значущості й проблема адекватності освітніх технологій усередині системи освіти¹.

Ризикові зони глобалізації освіти охоплюють як парадигмальні зрушення у вітчизняній освіті (пов'язані багато в чому з трансформацією функцій освіти), так і технологічні зміни в діяльності суб'єктів освітнього процесу. За умов дедалі більшого залучення України до європейських і глобальних процесів, необоротними стають процеси інтеграції вітчизняної системи освіти до європейського і світового освітнього простору. Водночас характер цих процесів ще не до кінця визначено: або ж національна освітня система може стати маргінальним доважком до близьких за способом організації та змістовним наповненням систем освіти (передусім, російської), які займають свій сегмент у світовому освітньому просторі, або ж вона зможе стати невід'ємною складовою європейського і світового освітнього простору, забезпечивши його власним самобутнім доробком. Такий внесок, на наш погляд, має бути пов'язаний насамперед зі змістовою специфікою національної системи освіти. Саме національний (в тому числі національно орієнтований) зміст освіти може стати складовою забезпечення національної безпеки і перспектив України як суверенної держави.

Дійсно, за умов повноцінного включення України до європейського та світового освітнього просторів вона має, передусім, прийняти формат міжнародної комунікації, вже напрацьований європейською та світовою спільнотами. Малоімовірно, що Україна зможе суттєво змінити цей формат, наближаючи його до власної національної освітньої традиції. У кращому випадку може йтися про успішне пристосування національних стандартів освіти до європейських і світових, коли, приймаючи основні світові освітні стандарти, зберегти національні елементи (на зразок збереження поділу на декілька рівнів у системі вищої освіти – асистент, викладач, старший викладач, доцент та професор).

Якщо ми почали "інтегруватися" у європейську (а дехто вважає, що і в світову) систему освіти згідно з Болонським процесом, то найперше треба реально перейти до триступеневої системи освіти: бакалавр, магістр, Phd (доктор філософії) та до європейських і світових наукових ступенів, без втрат нижніх кандидатів, докторів і професорів.

Однак, окрім формальних умов взаємодії з іноземними вищими навчальними закладами, так званого формату освітньої взаємодії, є змістовий аспект сторони проблеми. Пошук відповіді на це питання можливий у трьох основних напрямках: по-перше, опанування кращими здобутками європейської та світової вищої освіти; по-друге, збереження вже наявних вітчизняних освітніх традицій; по-третє, збагачення змісту освіти за рахунок звернення до остан-

¹ Кремень В. Енергія інтелекту. Успіху досягають ті країни, у яких перше місце посідають не національні міфи, а розрахунок та інтелект / Василь Кремень // День. – 2011. – 13-14 травня. – С. 10.

ніх досягнень сучасної науки. Перший напрям навряд чи зробить Україну самобутнім і незамінним учасником світового освітнього простору, хоча слідування йому, безумовно, є необхідною передумовою включення до нього. Щодо двох інших можливе як рутинне, так і критично-інноваційне слідування визначених цими напрямами цілей¹.

Звертаючись до вітчизняних освітніх традицій, слід пам'ятати, що Україна цікава вже як самобутня країна і знання про неї – починаючи від українознавства і завершуючи вивченням її природного та геополітичного потенціалу – найкраще здобувати саме в Україні. Проте, якою стане Україна перед світом, залежить не в останню чергу від національної системи освіти. З другого боку, самі освітні традиції України, виплекані на її теренах педагогічні школи (А. Макаренка, В. Сухомлинського та ін.) знані і шановані у світі. Тому варто зберегти цей культурний набуток України якщо не як базовий для всієї системи освіти, то хоча б на рівні окремих педагогічних спільнот.

За умови пріоритетності цього напрямку, очевидно, можливо визначення критеріїв для збереження та віднайдення нового потенціалу певних елементів традиційного змісту вищої освіти інших країн. Другим за пріоритетністю на перших порах залишатиметься опанування кращими здобутками європейської та світової вищої освіти. Поки інтеграція національної вищої освіти у світовий простір не набуде необоротного характеру, це завдання залишатиметься другим за пріоритетністю. З часом його неминуче і цілком виправдано потіснить напрям, який на сьогодні залишається третім за пріоритетністю – збереження вже наявних вітчизняних освітніх традицій. Умовно останнє місце за пріоритетністю за ним зберігається внаслідок таких причин: по-перше, ще певний час зберігатиметься інерція його самовідтворення як у окремих осередках (науково-педагогічні школи), так і у системі освіти в цілому (адміністративний консерватизм), по-друге, на сьогодні світ більше цікавлять наші піонерні наукові розробки, ніж культурні надбання².

Саме у цьому сенсі можна говорити в загальному плані про системність трансформації змісту національної вищої освіти в контексті світової та європейської інтеграції, розподіливши зусилля вітчизняної науково-педагогічної спільноти відповідно до рівня пріоритетності кожного з цих напрямів. Системність має постати не стільки як стратегія збереження наявного стану національної освіти, скільки як створення нею нового, більш сприятливого оточуючого світу – від національної і світової кон'юнктури до більш адекватної вимогам часу ціннісно-мотиваційної структури особистості, що навчається і навчає.

Зрозуміло, що немає якісної освіти без науки, як і науки без освіти. Тому необхідно значно посилювати процес інтеграції науки та освіти. І технічна, і

¹ Бойченко М. І. Системні виміри розвитку національної вищої освіти в контексті світової інтеграції / М. І. Бойченко // Дні науки філософського факультету – 2010: Міжнародна наукова конференція (21-22 квітня 2010 року) : Матеріали доповідей та виступів. – К.: Видавничо-поліграфічний центр "Київський університет", 2010. – Ч. II. – С.121.

² Там само. – С. 122

гуманітарна освіта в наш час вимагають залучення новітніх знань. При цьому необхідно, з одного боку, активно вивчати закордонний досвід такого залучення, а з другого, – орієнтувати українські ВНЗи на кращі вітчизняні наукові центри. Саме завдяки тісному поєднанню наукової та освітянської діяльності, поглибленню міжнародної співпраці, розширенню участі навчальних закладів, педагогів, студентів і науковців у проектах міжнародних організацій і співтовариств вітчизняна вища освіта може здобути і посісти свою нішу у світовому та європейському освітньому просторі, витримувати конкуренцію з провідними університетами світу.

Стратегічним завданням державної освітньої політики є конкурентний вихід української освіти на світовий ринок інтелектуальних освітніх послуг. Саме ця продукція духовного виробництва найбільшою мірою відповідає нинішнім і майбутнім глобальним змінам та забезпечуватиме провідні позиції країни в міжнародному співтоваристві. Щоправда, сьогодні іноземці не дуже хочуть навчатися в українських університетах, незважаючи навіть на порівняно невелику вартість навчання. Так, за даними офіційної статистики у 2010 року в українських ВНЗах навчалось близько 45 тисяч студентів із зарубіжжя. Це в основному громадяни Китаю, Туркменістану, В'єтнаму, Сирії, Йорданії, Марокко, Лівану, Ірану, Індії та деяких інших країн. Але у цьому переліку ми не знайдемо тих, хто приїхав на навчання в Україну з країн Європи чи Америки. На жаль, українські вищі, які забезпечували достатньо високий рівень підготовки – свідченням чого є те, що наша країна у світі є одним із головних донорів висококваліфікованих кадрів – на сьогодні значно втратили свій авторитет, про що, зокрема, свідчить їх відсутність у міжнародних рейтингах кращих університетів. Однією з причин такого становища є недостатній бюджет вітчизняних ВНЗів. Наприклад, річний бюджет Стенфордського університету – 3,5 мільярда доларів на 15 тисяч студентів¹.

В Україні є всі передумови стати країною-експортером освітніх послуг не лише для євразійського, а й для інших регіонів, що, безумовно, сприятиме піднесенню її міжнародного престижу й забезпечуватиме подальший розвиток традиційних для України галузей з використанням високих технологій.

Освіта як жодна інша сфера суспільного життя та галузей економіки потребує інноваційного розвитку. Нові комп'ютерні технології, як показує досвід провідних університетів світу, – це основа успішності та конкурентоспроможності вищого навчального закладу (найбільш "просунуті" технології управління називають "хмарними" платформами). На думку експертів, велику роль у формуванні та осучасненні вишів (і, відповідно, у зацікавленні кадрів роботою мають зіграти саме нові сучасні технології, алгоритм яких, як стверджують знавці цих технологій, – "1+1=3". Завдяки цим технологіям комунікації між університетом, студентами, викладачами, а також бізнесом піднімаються на порядок вище. Тому для забезпечення конкурентоспромож-

¹ Миколок О. Чому українські вищі не конкурентоспроможні? / Оксана Миколок // День. – 2011. – 1 червня. – С. 6.

ності вітчизняної освіти поруч з друкованими джерелами мають бути використані сучасні інформаційні технології, проведена широка комп'ютеризація навчального процесу.

Зазначимо й таке: під впливом глобалізації та євроінтеграції українська освіта підтягується під один спрощений стандарт, і як наслідок відбувається усереднення, спрощення, "прискорення" освітніх процесів. Всупереч об'єктивним суспільним закономірностям формується не стільки освітній, скільки ознайомлювальний рівень.

Сюди ж відносяться і базові опори освіти. Якщо раніше освіта на 90% була фундаментальною і лише на 10 % прикладною, то в ході соціального перелому в країнах колишнього СРСР ці позиції помінялися місцями. Зараз освіта в цих країнах на 90 % є прикладною і лише на 10 % – фундаментальною. Відбулося своєрідне "обертання" освіти, коли її видові ознаки стають родовими і, навпаки.

Суспільство інтелекту і знань, що формується, створює принципово нові умови, в яких поняття "закінчена освіта" втрачає своє значення. Сучасний, а тим більше майбутній динамізм зміни знань, інформації, технологій примушує сучасну людину протягом всього життя змінювати свою професію або спеціальність 3-4 рази, а в США так і 4-5 разів. Щорічно оновлюється 5 % теоретичних та 20 % професійних знань. Так, прийнята у США одиниця виміру старіння знань спеціаліста – "період напіврозпаду компетентності" (зниження компетентності на 50 %) в результаті появи нової інформації, показує, що за багатьма професіями цей поріг настає менш ніж через 5 років, тобто раніше, ніж закінчиться період навчання у ВНЗі. Вирішення цієї проблеми вбачається у переході до безперервної та багаторівневої освіти¹. І ті люди, які одержали і одержують максимум фундаментальності в своїй освіті, без особливих утруднень перекваліфікуються і адаптуються до нових професій і навпаки.

Освіта вищою мірою є політичною сферою, бо безпосередньо впливає на формування світоглядів, інтересів, цілей, бажань, розуміння й підтримку або заперечення тих чи інших соціально-політичних явищ і процесів. Сьогодні беззаперечним є той факт, що створення загальноєвропейського освітнього простору окрім підвищення якості освіти до світового рівня, посилення її здатності конкурувати з американською та азійською освітніми системами, реалізує щонайменше ще дві мети: реконфігурацію національних ідентичностей країн-членів ЄС і формування наднаціональної європейської ідентичності².

З огляду на прагнення України стати членом ЄС необхідність розуміння політичного змісту освітньої інтеграції на теренах об'єднаної Європи робить зазначену проблему надзвичайно актуальною. Те, що Україна приєдналася до Болонського процесу, посилює позиції правлячого класу насамперед що-

¹ Україна-2015: Національна стратегія розвитку. – К., 2008. – 74 с. – С 40.

² Пелагеша Н. Освіта для де / конструкції ідентичності (про політичний зміст Болонського процесу) / Наталія Пелагеша // Віче. – 2007. – № 13. – С. 43-45.

до зміни базового критерію професійної освіти. Тоді як необхідність такої зміни з позицій інтересів суспільства і держави не доведена, оскільки наслідки таких радикальних змін можуть виявитися не такими вже й прогресивними, як їх прогнозують реформатори. Справа в тому, що критерій професійної компетентності фактично заперечує традиційну для української освіти культуроцентричність, породжує сумнів щодо цінності фундаментальної підготовки в системі вищої освіти, практично не розглядає як функцію вищої школи виховання. Тоді як у професійних спільнотах досить чітко виражена позиція щодо необхідності збереження культуроцентричності вищої освіти в країні¹.

Втрата самобутності та надбань в національній освіті й підготовці фахівців для України матиме надто не прогнозовані, а то й негативні наслідки. У зв'язку з цим і до Болонського процесу ставлення, найперше на державному рівні, має бути виваженим і максимально реалістичним, оскільки замість університетської (колишньої радянської) освіти, як вважають багато фахівців, це не найкращий вихід для України (та й не лише для нас).

Колишня університетська модель освіти базувалася, і нині у провідних університетах світу базується, на тих фундаментальних знаннях, які дають змогу людині мати цілісний погляд на світ і все, що в ньому відбувається. Це основа точних, природничих, суспільних наук, поданих у комплексному, філософському контексті, цілісно, як світоглядна сентенція. У болонських освітніх моделях знання багато в чому розрізнені, а професії надто вузькоспеціалізовані. У контексті потреб сучасного виробництва, коли має місце справді вузька спеціалізація, це – реалії часу, однак не потреба мати гармонійно розвинену особистість. Навіть якщо здається, що України безпосередньо цей процес ще не стосується, не можна виключити того, що панівне в європейському просторі вищої школи розуміння освіти (*Bildung*) як зорієнтованого на професійну діяльність навчання (*Ausbildung*) має певну привабливість і для української системи освіти. "Хоч би які аргументи проти ототожнення освіти з навчанням наводити або відкидати як неприйнятні, має бути зрозумілим, – слушно зауважує німецька дослідниця Мірко Вішке, – що виховальна та освітня політика є чимось більшим за служницю економічної політики"².

¹ Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / В. Г. Кремень. – К.: Грамота, 2005. – 448 с.; Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору / В. Г. Кремень. – К.: Педагогічна думка, 2009. – 520 с.; Андрущенко В. П. Роздуми про освіту : Статті, нариси, інтерв'ю : 2-ге вид., допов. – К.: Знання України, 2008. – 819 с.; Модернізація системи вищої освіти: соціальна цінність і вартість для України: монографія / Михальченко М. І., Андрущенко В. П., Бульвінська О. І. та ін. – К.: Педагогічна думка, 2007. – 224 с.; Бойко А. І. Філософія модернізації освіти в системі ринкових трансформацій. Світоглядно-філософський аналіз / А. І. Бойко // Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К.: Знання України, 2009. – 380 с.

² Вішке Мірко. Освіта і громадянське суспільство за доби глобалізації / Мірко Вішке // Громадянське суспільство в Україні за доби глобалізації: ціннісно-нормативне та інституційне забезпечення його розбудови. – К.: Інститут ліберального суспільства, 2007. – С. 288.

Освіта формує особистість у всій її багатовимірності, а не просто дає знання і професію. Звідси – провідна, пріоритетна роль освіти, знання, особливо наукового, а не лише знання загальноінтелектуального у житті особистості й соціуму. В умовах глобалізації не зменшується, не зникає, а навпаки, актуалізується завдання зміцнення внутрішньо національних, громадянських зв'язків, патріотичного єднання нації, народу, а отже, – вироблення відповідних почуттів у громадян. Бо ж глобалізація – це не тільки тенденція до єдності світу, а й до загострення – у цивілізованих межах – конкуренції між державами-націями.

Чи не найоптимальніше шляхи реформування освіти в Україні відповідно до завдань ринкового, демократичного суспільного розвитку та глобалізованого світу були визначені у Державній програмі "Освіта. Україна XXI століття" та "Національній доктрині розвитку освіти України в XXI столітті"¹.

Нагадаємо, що наріжними каменями цих програм були орієнтація на інтегральні курси, пошук принципово нових підходів до структурування знань як засобу професійної підготовки і формування особистості. Щоправда, різнопланові настанови щодо модернізації освітньої політики, які містяться в цих документах, мають скоріше абстрактний, ніж прикладний характер. Вони із-за низки об'єктивних обставин і суб'єктивних причин (ідейно-ментальних, організаційних, фінансових та інших) залишаються невітленими в соціальні практики і навряд чи будуть реалізовані.

Глобальний світ, який вміщує найбільш розвинені і мобільні елементи соціуму в ситуацію міжкультурного співставлення і порівняння, до того ж, послабляючи національні суверенітети і прив'язки, витворює новий тип паразитизму. Одні країни будуть витрачатися на освіту молоді й підготовку кадрів, а інші, користуючись своїм економічним і символічним капіталом, – переманювати вже підготовлених спеціалістів, організовуючи відтік мізків. Причому, цей відтік здійснюється не лише у формі відкритої еміграції, а й у формі прихованої переорієнтації освітньої спільноти з національних потреб на цілі іноземних держав. Так, система іноземних грантів, котрі надаються, як правило, відповідно до інтересів сторони, яка їх фінансує, поступово перетворює Україну із держави, яка погано використовує власні науково-технічні й технологічні досягнення для задоволення суспільних потреб, у державу, яка добре задовольняє потреби інших країн.

Останнім часом Україна стала забезпечувати високорозвинені країни не тільки дефіцитними для них видами сировинних ресурсів і значними сумами незаконно вивезених валютних капіталів, а й науково-технічними знаннями. Відтік учених ("відплив мізків") з країни набув просто загрозливих масштабів. Щороку Україну покидає приблизно 6 тисяч наукових працівників, 2,5-6 тисяч комп'ютерщиків, а на заробітки виїжджають понад 90 тисяч фахі-

¹ Національна доктрина розвитку освіти України в XXI столітті // Освіта. – 2001. – 11-18 липня.

вців з вищою освітою¹. Багато випускників українських ВНЗів серед тих, хто пройшов стажування в Німеччині, Великій Британії або США, залишається там працювати. Виходом з цієї ситуації є створення в країні сприятливих умов для реалізації творчого потенціалу молоді, що можливо за наявності розвиненої та високотехнологічної економіки, адже за слабкої економіки завжди буде відплив інтелекту і кадрів.

Водночас без формування національної ідентичності та патріотизму у молоді всі кошти на її освіту можуть виявитися прямими втратами. Наприклад, у державному бюджеті Казахстану є стаття, згідно якої щороку молоді казахи відправляються на навчання у найкращі університети світу, причому значна кількість – десятки тисяч, і всі вони повертаються. Китайське піднесення пов'язано також з тим, що вчені-китайці повернулись на батьківщину, і нині Китай посиляє на навчання за кордон сотні тисяч своїх громадян. Але чи можливо уявити, що нинішня українська держава надасть обдарованим молодим людям (причому не одиницям, а тисячам юнакам і дівчатам) якийсь грант на навчання за кордоном і всі вони повернуться.

До того ж, в Україні абсолютно не відпрацьована система грантів, позик на отримання освіти, немає відповідних фондів, які могли б підтримувати освіту.

Без стійкої національної ідентичності, патріотизму інноваційні групи можуть перетворитися в глобальну "діаспору прогресу", що тяжітиме до уже сформованих модернізаційних центрів світу на шкоду залишеній Вітчизні. Це надзвичайно вигідно пануючому "першому світу", який використовує ефекти закону концентрації інтелектуального капіталу, але згубно для світової периферії. Як протидія цьому в країнах старої і нової "периферії" має народитися альтернативна ідея захисної національної ідентичності та етика нового колективного служіння, відповідальної щодо нації громадянської позиції майбутніх фахівців. У систему сучасного прогресу зможе увійти тільки об'єднаний, згуртований соціум, котрий уміє пов'язати громадян солідаристською етикою і національною ідентичністю².

Національна ідентичність молоді виявляється у наявності чи відсутності соціального оптимізму, оцінці власних життєвих перспектив, в настроях найближчого оточення. Якщо освічена молодь та інші групи, які утворюють науково-технічну й інтелектуальну еліту суспільства, низько оцінюють перспективи своєї держави, мало сподіваються на визнання і творчу самореалізацію в цій країні, не вбачають цінності в її культурній традиції, а в носіях цієї традиції – радше перешкоду, ніж підґрунття, то їхня участь – стан внутрішніх емігрантів, сповнених руйнівного скепсису і деморалізації. І якщо ми хо-

¹ Миколок О. Чому українські вищі не конкурентоспроможні? / Оксана Миколок // День. – 2011. – 1 червня. – С.6.; Пінчук Є. А. Суб'єкти освіти та базисні освітні практики: проблеми трансформації / Є. А. Пінчук // Практична філософія. – 2010. – № 2. – С. 71.

² Панарин А.С. "Рыночный" вызов просвещению / А. С. Панарин // Трибуна русской мысли. – 2003. – № 1. – С. 44-51.

чемо, щоб наша освічена молодь мала перспективу і набула надійну платформу для впровадження своїх творчих ідей, ми повинні потурбуватися про те, щоб у неї була авторитетна і впливова Батьківщина.

Явище "ринковізації" та спроби неолібералів поширити утверджені в ринковій економіці західного світу, насамперед США, засади діяльності на сфери науки, освіти та культури, на наш погляд, мають надто мало спільного із засадами загальноцивілізаційного гуманізму та завданнями людства подолати загрози власному існуванню. Освіта і наука не можуть бути товаром чи послугою, оскільки є не просто суспільним пріоритетом і національним багатством, а єдиним гарантом стійкого розвитку країни, підвищення безпеки та якості життя кожного громадянина, руху до вирішення проблем навколишнього природного середовища та успіхів на світових ринках товарів і послуг¹.

Спроба всіх земель втілити неоліберальний ідеал суспільства "необмеженого індивідуального споживання" несумісна зі стійкістю біосфери, її безпечністю для людей і подоланням цілої низки глобальних загроз існуванню людства, з необхідністю виховання високоосвічених, культурних, толерантних і свідомих свого життєвого призначення людей ХХІ століття.

Не можна стверджувати, що в усіх розвинених країнах світу саме "ринкова ідеологія" визначає стратегію і тактику змін, інновацій в освіті. Наприклад, у Фінляндії немає жодного приватного ВНЗ чи бодай факультету, а практично вся освіта (за винятком задоволення потреб в "індивідуальних освітніх послугах" поодиноких громадян та іноземців) є безкоштовною і фінансується з бюджету. Фіни правильно оцінили тенденції суспільного розвитку і вважали, що часи ринкових економік індустріального штибу минають, а майбутнє належить "суспільству знань" – складному та висоорганізованому соціуму, упорядкованість та ефективність якого визначається не "ринковою самоорганізацією", а застосуванням наукових методів і сучасних інформаційних технологій і засобів. На потреби освіти витрачається близько 8 % валового національного продукту. Як наслідок, експорт високих технологій став фірмовим знаком Фінляндії².

Вітчизняні реалії засвідчують неефективність нинішньої моделі розвитку освітньої сфери переважно на ринкових засадах із послабленням ролі держави та неможливістю забезпечити на цій основі необхідний рівень її конкурентоспроможності в умовах глобалізації. Спроби послабити державний вплив на освіту наприкінці 80-х – початку 90-х років минулого століття призвели до глибокої кризи, наслідки якої будуть давати ще довго про себе знати. "Ринковізація" освіти певною мірою гальмує інтелект нації, неминуче й логічно

¹ Корсак К. Чергова небезпека – "ринковізована освіта" // Науковий світ. – 2005. – № 12. – С.17-19.; Сбруєва А. Сутність ринкової ідеології освітніх реформ розвинутих країн // Шлях освіти. – 2003. – № 1. – С. 15-21.

² Кастельс М. Інформаційне суспільство та держава добробуту. Фінська модель Мануель Кастельс та Паска Хіманен; [Пер. з англ.]. – К.: Видавництво „Ваклер” у формі ТОВ, 2006. – 256 с

призведе до повного розпаду всього етосу педагогічної праці, зникнення емпатії та будь-яких проявів позитивного і безкорисливого ставлення викладачів до студентів.

Зважаючи на суспільну вагомість освіти в умовах інформатизації, високо-розвинені країни щораз більше інвестують в її розвиток. Достеменно відомо, що лише ті суспільства, які постійно навчаються, здатні успішно адаптуватися до цивілізаційних змін. Найбільш розвинені країни витрати на освіту трактують не як неминучі витрати, а як найважливіші інвестиції у майбутній розвиток. І думається, що найголовнішою проблемою нашої системи підготовки фахівців є вкрай погане матеріально-технічне забезпечення освіти та науки. Ще в 1998 р. фахівці констатували, що подібні витрати на навчання українських студентів були менші від аналогічних витрат Туреччини у 9 разів, Іспанії – в 16, Франції – у 24, Австрії – у 30, а таких країн, як Велика Британія, Швеція, Данія, Канада, США, Швейцарія, Люксембург – у 5 - 70 разів¹.

Отже, чи зможе Україна на виході (підготовка фахівця) конкурувати з країнами, що вкладають у розвиток і забезпечення освіти, професійної підготовки значно більше коштів і можливостей (США, Японія, Німеччина, Англія та ін.)? До згаданого додамо ще й вимогу про встановлення спеціальних стандартів транснаціональної освіти. І вони також пов'язані з матеріальними ресурсами (Інтернет-навчанням, мультимедійні технології). Де надії, що українська держава і тут віднайде можливості належно підтримувати освіту?

Щодо науки, то загальний, з усіх джерел, обсяг її фінансування у ВВП скоротився в Україні, починаючи з 1991 року, майже вдвічі й становив у 2006 р. близько 1%. Для порівняння: в країнах Євросоюзу цей показник становить близько 2%, у США – 2,7%, у Південній Кореї – 2,9%, а у Швеції – близько 4%. Казахстан планує збільшити фінансування науки протягом найближчих років у 25 разів і довести його частку у ВВП до 5%².

У нашій країні на тлі невеликого збільшення бюджетного фінансування (до 0,41% ВВП у 2008 р. проти 0,38% у 2007 р., що значно нижче від законодавчо встановлених норм – 1,7 % ВВП) упродовж минулих років має місце тривожна тенденція скорочення позабюджетного фінансування науки. За іншим важливим показником – кількості працівників наукової сфери на тисячу зайнятих в економіці – Україна у 2007 р. опустилася нижче позначки 4,8, що істотно відрізняється від науково розвинених держав. Для порівняння: у Німеччині цей показник складає 12,5, в Іспанії – 8,4, у Польщі – 5,3³. Наукова еліта масово виїздила за кордон, число науковців в Україні за роки незалежності скоротилося вдвічі.

¹ Яблонський В. Непрофесійний підхід – як шило / В. Яблонський // Голос України. – 2007. – 13 грудня. – С. 21.

² Гудзик К. Куди і як рухається наша наука: Інтерв'ю з Президентом НАН України Б. Є. Патonom // День. – 2007. – 10 грудня. – С. 4.

³ Ромашова Н. Наукові пріоритети як державні університети / Н. Ромашова // День. – 2008. – 28 лютого. – С. 2.

Нині українська наука потребує, насамперед, постійного та якісного оновлення своєї матеріально-технічної бази. Без унікальних наукових приладів, а вони, до речі, при тому бурхливому розвитку науки, який зараз відбувається, морально застарівають вже через п'ять років, отримання результатів світового рівня стає неможливим. Держава, яка таким чином відноситься до підтримки і відтворення власного інтелектуального потенціалу, в сучасному високотехнологічному світі нежиттєздатна: не витримавши конкуренції з боку інших держав, вона буде приречена на статус держави "третього світу". Освіта в добу глобалізації та високих технологій – це чинник соціальної стабільності, економічного добробуту країни, її конкурентоспроможності та національної безпеки¹.

Гуманізація суспільства безпосередньо пов'язана із формуванням особистості, яка усвідомлює свою укоріненість у культурі. Першочергова роль у цьому належить університетській освіті, яка покликана вирішувати завдання повернення до культурних джерел освіти та науки, відновлення культурної пам'яті та збереження національної ідентичності в процесах глобалізаційної інтеграції. За останнє десятиліття в освітньому просторі відбувся своєрідний "вибух", який називають університетизацією вищої школи. Вона пов'язана з тим, що впродовж ХХ ст. в українському освітньому просторі переважали інститути, які виконували місію інтернаціоналізації освіти. Університети, перебуваючи в їх силовому полі, були позбавлені своєї культуротворчої місії. Тому нагальне завдання, яке мають вирішити університети в найкоротший термін, – здійснити ренаціоналізацію вищої школи, збереження культурної самобутності у процесах інтеграції.

Необхідним етапом на шляху досягнення вітчизняною системою освіти високих рівнів конкурентоспроможності в сучасному глобалізованому світі є розбудова суспільно-економічних механізмів управління нею, покликаних забезпечувати її розвиток. При цьому треба враховувати, що остаточне вирішення зазначеного завдання неможливе без розв'язання засадничих проблем суспільно-економічного розвитку нашої держави і, насамперед, чіткого визначення його інноваційної спрямованості. Але вже сьогодні суспільно-державний механізм управління розвитком української освіти дозволить зберегти наявний освітній потенціал, незважаючи на несприятливі тенденції у соціально-економічному житті країни, з тим, щоб після їх подолання, забезпечити піднесення національної системи освіти та її високу конкурентоспроможність на глобальному рівні.

Освіта може стати конкурентноспроможною (як і країна в цілому) лише за умови діалогу між навчальними закладами, державою та бізнесом, завдяки обміну та співпраці між ними. У документі ЮНЕСКО "Всесвітня декларація про вищу освіту для ХХІ століття: підходи і практичні заходи" (1998 р.) зазначається, що успішність освітньої політики залежить від інформованості всіх її суб'єктів, включаючи громадськість, державний і приватний сектори еконо-

¹ Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / В. Г. Кремень. – К.: Грамота, 2005. – 448 с. – С 394.

міки, парламент, ЗМІ, урядові і неурядові організації, а також власне студентів, їх сім'ї, інших представників суспільства, причетних до вищої освіти¹.

Йдеться також про визнання за ВНЗ педагогічної, наукової, адміністративної та фінансової самостійності, залишаючи за державою основні функціональні засади організації освіти – ліцензування, акредитація, держзамовлення, контроль за якістю підготовки спеціалістів, їхній розподіл. Іншими словами, йдеться про автономію вищих навчальних закладів, про самоорганізацію вузівського життя, коли ВНЗ несе колективну відповідальність за свою діяльність.

За умов і потреб економічних, соціальних трансформацій освіта повинна стати справді провідною сферою суспільного буття, а не галуззю господарства, яка функціонує за "залишковим принципом" фінансування. Досягти бажаного соціального, економічного прогресу не може жодна держава, де наука і освіта розвиваються за цим принципом, де освітні програми є справою не першорядною. У будь-якому разі високорозвиненими нині є лише ті країни, де частка ВВП, що виділяється на освіту, становить 10 і більше відсотків, де освітні проблеми і технології займають домінуючі позиції в політиці урядів. Друге, і надто принципове, питання: якість освіти, яка б максимально задовольняла особистість, державу і громадськість. Це коли людина вміє: навчатися, працювати, жити (класична тріада). При цьому виокремимо поняття кількісної освіти (обсяг знань) і якісної освіти (наявність в особистості відповідних соціальних, особистісних якостей). Обидва складники діють спільно, доповнюючи один одного. Особливо слід наголосити, що якість освіти вимірюється не обсягом інформації (знань), які отримала людина; це зміст її етичних і педагогічних принципів. Тим часом у більшості ВНЗ, на жаль, немає цілісного навчально-педагогічного, виховного процесу, під час якого формується гармонійна особистість громадянина-патріота. Живемо у плюралістично-безідейному суспільстві, де національна ідея – лише предмет певних теоретичних розвідок і суперечок, а не наріжний камінь державотворення. А тому й логічно, що і у ВНЗ національний аспект не домінуючий у духовно-виховній роботі зі студентством².

Тому особливе значення серед вихідних принципів удосконалення освіти України має принцип національної спрямованості, національного самовизначення, що підкреслює органічний зв'язок освіти з національною історією, традиціями, її роль у збереженні та збагаченні культури українського народу, формуванні національної ідентичності. Школа переплавляє два зустрічних потоки – збагачення національного загальнолюдським і, навпаки, загальнолюдського – національним.

Отже, глобалізація ставить перед освітою взагалі та перед національними освітніми системами, зокрема, низку проблем, котрі потребують якнайшви-

¹ Всемирная Декларация о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры // Alma mater. – 1999. – № 3. – С. 29-35.

² Головатий М. Болонський процес і проблеми модернізації національної освіти в Україні / М. Головатий // Персонал плюс. – 2007. – 14-20 листопада. – С. 6-7.

дшої реакції як на рівні держави, так і на рівні інституцій громадянського суспільства. Відповідь на них має стати лейтмотивом реформування вітчизняної освітньої галузі. Ключова позиція реформування – не уніфікація вищої освіти, а широкий доступ до багатоманітності освітніх, наукових і культурних надбань інших країн, глибоке поєднання освітньої і наукової діяльності. Йдеться про нову філософію освіти і науки, навчання і виховання, про нові підходи, цілі і пріоритети, тобто про нову парадигму розвитку вищої школи. Як потужна соціальна інституція освіта може й повинна формувати духовно-інтелектуальний потенціал нації-держави як запоруку її науково-технологічного та соціально-економічного розвитку.

ОСВІТНЬО-НАУКОВА МАТРИЦЯ ЯК ГОЛОВНИЙ РЕСУРС РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Навряд чи існує потреба спеціально переконувати, що в сучасному суспільстві знань наука і освіта відіграють ключову роль. Саме ці сфери продукують ті високі технології, впровадження яких в наш час є основним фактором економічного зростання. Світовий досвід свідчить, що конкурентоспроможність країни перебуває у прямій залежності від конкурентоспроможності науки і освіти. Але в суспільстві знань статус науки і освіти зазнає суттєвих трансформацій. Вони тут стають базовим фундаментом суспільства, перетворюються на невід'ємну складову способу життя людини і мають переважно прагматичний характер. Радикально змінюються й механізми використання наукових і технічних знань. Один із авторів поняття "суспільства знань" американський філософ П. Дракер ще в 1994 році попереджав про серйозні соціальні зрушення пов'язані з цим суспільством. Суспільство знань, на його думку, суттєво змінить природу праці, вищої освіти і сам спосіб функціонування всього суспільства як складної взаємопов'язаної системи¹. Йдеться не просто про посилення ролі науки і освіти в його функціонуванні, а про кардинальні зміни в самому суспільстві для якого нові наукові знання і технології стають вже не чимось факультативним, а його сутністю, тією атмосферою, в якій воно функціонує.

Сьогодні є усі підстави стверджувати про нову стадію розвитку не лише науки і технологій та про новий рівень їх взаємодії між собою, а й про взаємодію цього новоутворення ("технонауки") з освітою і суспільством у цілому. Нині об'єктивність сучасної науки лежить в її *ефективній технічній дієвості*. З одного боку, наука виступає генератором нових технологій, й тому користується всілякою підтримкою, а з іншого, – продукування нових технологій обумовлює потребу в науці певного, "обмеженого типу". Тобто більшість потенцій науки, за такого її використання, залишаються нереалізованими. Від подібного типу науки вже не вимагається ні пояснення, ні розуміння речей і явищ – *достатньо того, що вона дозволяє ефективно їх змінювати*. Невипадково в суспільних очікуваннях, звернених до науки, сьогодні явно домінують запити на нові ефективні технології, а не на пізнання і пояснення світу. Суспільство, держава, можновладці, особи, відповідальні за формування політики в галузі науки не лише в сучасних розвинених країнах, а й в Україні, великою мірою схильні сприймати і дослідницьку діяльність й саму науку майже винятково в образі машини, яка спроможна генерувати нові технології.

Сьогодні від наукових досліджень вимагається не просто технологічних рекомендацій, а того, щоб їхні результати могли задовольняти цілком конкретні запити суспільства і потреби людини. Зростаюча практична ефективність науки і технологій в тих галузях, які найближчі до повсякденних потреб та інтересів простої людини, відтак, почала діяти як могутній стимул, що

¹ Drucker P. Age of Social Transformation// The Atlantik Monthly 274, November, 1994. – S. 56.

орієнтує і пришвидшує розвиток науки і технологій. Паралельно зі змінами пріоритетів науково-технічної політики подібна переорієнтація відбувається й у сфері бізнесу, який спрямовує свої інтереси на підтримку саме тих наукових досліджень, які можуть бути цікавими для масового споживача. Невипадково в центрі нинішнього, шостого науково-технологічного укладу стають такі ключові напрямки як біотехнологія, системи штучного інтелекту, глобальні інформаційні мережі, безвідходні, екологічно чисті технології на основі водневої енергетики, інтелектуальні продукти, що пов'язані з фармацевтичною промисловістю, медичним обладнанням, виробництвом генетично-модифікованих продуктів тощо. Надмірна техноринкова орієнтація сучасної цивілізації взагалі вибудовує певного роду *культ легкості* у всьому. Її "гуманізм" полягає у тому, що вона перетворює в ідола "всеохоплююче полегшення", намагаючись скрасити життя людини, зробити його легшим, безхмарнішим, комфортнішим і приємнішим. Людина тут орієнтується або на виживання, або на легкість, а частіше всього й на перше й на друге одразу. Побудована на цьому, відверто кажучи, антиаскетичному ідеалі, сучасна цивілізація керується принципами мінімізації зусиль і максимальності "кайфу", тілесної насолоди і зручностей, які визначають основні вектори науково-технічного розвитку і його комерціалізації.

Нові технології стають товаром, що зорієнтований на масовий попит. Без цієї масовості неможливо забезпечити ефективність роботи науково-дослідних лабораторій. Інтереси і потреби споживачів стають могутнім стимулом, який, великою мірою, визначає напрямки і темпи науково-технічного поступу. Іншими словами, науково-дослідна лабораторія і масовий індивідуальний споживач виявляються включеними в єдиний техноринковий контур. Чи не найважливішою ланкою цього контуру є бізнес, який орієнтуючись на масового споживача, інвестує привабливі наукові проекти і нові технології.

Ще одним важливим елементом технонаукового контуру постає освіта, яка є його об'єднуючою ланкою, забезпечує науково-дослідний сектор і бізнес відповідними кадрами та орієнтує масового споживача в світі нових технологій, "підігриває" його інтереси. Саме цим пояснюється виникнення зацікавленості дослідженнями, які мають дати відповіді на вузькопрагматичні, а то й екзотичні очікування людства, пов'язані з проникненням в тонкі структури матерії, створенням композитних матеріалів і кераміки нових поколінь, відтворенням та функціонуванням людського капіталу, клонуванням, необмеженою тривалістю життя, омолодженням.

Звісно, усе це ставить нові вимоги перед освітою, особливо вищою, яка змушена ламати жорсткі структури університетів і створювати нові гетерогенні пластичні структури організації наукових досліджень. У зв'язку з цим у високорозвинених країнах світу активно створюються вузькоспеціалізовані науково-дослідницькі лабораторії, науково-конструкторські колективи, дослідницькі університети, кластери та профільні наукові фонди.

Зрозуміло, ці процеси жодним чином не варто ідеалізувати. Сучасний світ, еволюціонуючи швидкими темпами у напрямку суспільства знань не лише відкриває широкий спектр можливостей для людини і суспільства, але

й спричиняє немало надзвичайно складних проблем, пов'язаних з аксіологічними факторами і відповідальністю вченого. В процесі дослідження практичного освоєння його результатів зростає особлива роль етичного контексту та відповідних людиновимірних експертиз. Виникає необхідність експлікації внутрішньонаукових цінностей із позанауковими цінностями загальнолюдського звучання. Внутрішня етика науки, яка стимулює пошук і накопичення істинних знань, за таких умов має постійно співвідноситись з гуманістичними цінностями на основі гармонії і зближення методологічних стратегій природничих, технічних і соціально-гуманітарних наук. У протилежному випадку, коли суспільство буде налаштоване лише на технонауковий результат і на формування "дисциплінованих учасників монотонних технологічних процесів", очікувати "прориву" в сфері інноваційних технологій просто безглуздо. До того ж такий розвиток подій може призвести людину та суспільство до балансування на межі хаосу і катастрофи.

Не менш складним викликом суспільства знань є виклик, який постає перед освітою. Адже однією із найбільш гострих проблем сучасного етапу науково-технічного розвитку є глибокий розрив між стрімким прогресом "технонауки" і складністю та довготривалістю становлення нової системи освіти. Сьогодні, коли для створення повноцінного дослідницького університету, наукового центру або конструкторського бюро потрібно 15–20 років, різко підвищується значущість прогнозування і вибору пріоритетів модернізації освіти. Невипадково центром уваги в цій ситуації стають університети, які мають потужні наукові школи й відповідні науково-дослідні лабораторії і центри. Але сьогодні від них вимагаються нові імпульси не лише в структурній перебудові, а й в посиленні технонаукової складової та суттєвих зрушень у "виробництві знань". Це, звісно, спричиняє визначення певного комплексу нових дисциплін, що вивчаються, їх послідовності і взаємозв'язку, а також модернізованих методів і форм процесу навчання з метою його інтенсифікації та підвищення ефективності. Однак, тут не усе так просто. Світовий досвід свідчить, що було б великою помилкою робити принципом побудови нової системи освіти швидкоплинну утилітарність. Динаміка технологічного прогресу є настільки стрімкою, що студенти, які розпочинають навчатися за самими передовими, але вузькоспеціалізованими напрямками, ризикують на момент закінчення вузу зустрітись із втратою потреби в них як фахівцях. Багато хто із відомих педагогів справедливо вважає, що, незважаючи на вимоги "технонаукового суспільства", орієнтуватися потрібно в навчанні не лише на "злобу дня". Вчити слід тому, що є основою, фундаментом, і найперше, вмінню вчитися, вчитися усе життя. А забезпечити це можуть не вузькоспеціалізовані дисципліни, а фундаментальні й соціально-гуманітарні науки. Їх принципова незавершеність, безмежність процесу пізнання і, водночас, їх іманентна пізнавальність і "людиновимірність" не лише вчить вчитися усе життя, але й робить це звичкою, другою натурою людини¹.

¹ Карлов Н. В. Книга о Московском физтехе. – М.: Физматлит, 2008. – С. 34.

Можливість продукування високотехнологічної, наукомісткої продукції залежить не стільки від праці власне наукових інституцій, скільки від потреб суспільства в інноваціях, від його економічного, політичного, соціального потенціалу. А це означає, що, образно кажучи, людина суспільства знань не виробляється "на папері" і в деклараціях. Для цього мають бути об'єктивні умови розвитку, високоефективна освіта і виховання. Крім цього, важливо розуміти, що наука є важливою складовою культури будь-якого сучасного соціуму, але форми її функціонування і поєднання з освітою можуть бути різноманітними, адже виробляє їх певна традиція. Головним тут є не те, які саме інституції в межах конкретної традиції сформувались, а те, наскільки вони сприяють такому фактору розвитку суспільства як інноваційна діяльність.

У зв'язку з цим, постає питання: якою має бути реакція української науки та освіти на вимоги сучасного суспільства знань? Найперше, в цьому контексті, хотілося б звернути увагу на стартові можливості української науки і освіти. Українська наука традиційно займала досить стабільні й далеко не останні позиції в світі. Ще не так давно, в 1992 році за показником кількості виконавців наукових і науково-технічних робіт у розрахунку на 1000 осіб населення (віком 15–70 років) Україна була першою серед європейських країн. Незважаючи на великі втрати останніх років, Україна й сьогодні входить до п'ятірки країн, які володіють найпередовішими аерокосмічними технологіями, зокрема, з 22 базових технологій ракетно-космічної галузі вона володіє 17-ма. Обнайдійливі позиції займає українська наука в галузі біохімії, фізики, біомедицини, математики тощо. Щодо освіти, то Україна, на перший погляд, має ще кращі показники. За даними ООН (Доповідь про розвиток людини-2010 "Реальне багатство народів: шлях до розвитку людини"). Україна за індексом освіти посідає 18 місце (індекс: 0,795), залишивши позаду такі країни як Іспанія, Великобританія, Франція, Польща, Італія, Португалія та ін. Середній загальносвітовий індекс освіти становить 0,436, тобто Україна перевищує його майже у два рази. Але цікаво, поряд з цим, за показниками валового внутрішнього продукту (ВВП) на душу населення, за паритетом купівельної спроможності в доларах США Україна займає лише 90-е місце серед 169 країн світу з показником 6535 доларів (середньосвітовий показник 10631 доларів) і залишається далеко позаду тих же Іспанії, Великобританії, Франції, Польщі...

Виникає наступне закономірне питання: якщо справедливою є усталена думка, що освіта і наука в сучасному світі є одними із найважливіших факторів економічного розвитку, то чому це не спрацьовує в Україні? Тут, вважаю, може бути дві відповіді.

Перша відповідь: Попри численні декларації, наука в Україні упродовж двох останніх десятиліть ніколи не належала (як і не належить сьогодні) до сфери державних пріоритетів. Відбувається постійне скорочення фінансування наукових досліджень (сьогодні сумарно Україна витрачає на дослідження в 500 разів менше коштів, аніж США і в 30 разів менше, аніж Росія; з бюджету на науку у нас виділяється менше 0,4% ВВП (при нормі розвинутих

країн – 2–3%). До того ж, й ці кошти розподіляються і використовуються не ефективно, фінансуються не найважливіші наукові проекти, а "минулі заслуги" титулованих наукових шкіл. У катастрофічному стані перебуває застарілий парк лабораторного обладнання. Стрімко падає престиж наукової праці. Талановита молодь не йде в науку (або ж залишає її через неможливість забезпечити собі гідний рівень життя). Середній вік доктора наук – майже 63 років, а академіків понад 70 років. Число науковців в Україні за період незалежності скоротилося вдвічі. В суспільстві панує хронічне нерозуміння ролі науки для майбутнього країни.

Науковий потенціал України практично виключений з економічного процесу держави. Наукоємність промислового виробництва України не перевищує 0,3%, що на порядок менше світового рівня, зменшується частка високотехнологічної продукції в структурі ВВП, продовжує знижуватися інноваційна активність підприємств промисловості. Кількість підприємств, що впроваджували інновації, за підсумками 2008 року становила лише 13%. Основним джерелом фінансування витрат на інновації залишаються власні кошти підприємств, частка яких у загальному фінансуванні постійно зменшується.

І чи не найважливішим є те, що в Україні до цього часу *домінує відтворення третього технологічного укладу* (чорна металургія, електроенергетика, залізничний транспорт, багатотоннажна неорганічна хімія, універсальне машинобудування), розквіт якого у розвиненому світі пов'язаний з післявоєнними роками минулого століття. У цілому в Україні близько 95% обсягів виробленої продукції належить до третього (60%) і четвертого (35%) укладів. Частка ж продукції вищих технологічних укладів в економіці країни становить 4% – для п'ятого і 0,1% – для шостого укладів. Зростання ВВП за рахунок введення новітніх технологій в країні оцінюється лише у 0,7%, в той час як у розвинених країнах цей показник сягає 60% і навіть 90%. У зв'язку з цим, інвестиційні вкладення, що визначають напрями розвитку на майбутні десятиліття, передусім стратегію економічного розвитку, масово спрямовуються в застарілі технології третього укладу (75%), тоді як у галузі шостого укладу надходить лише 0,5% інвестицій. Іншими словами, "технонаука" України зорієнтована не на "випереджаючий", а на "доганяючий" розвиток¹.

Друга відповідь: Незважаючи на позиції лідера в освіті, достатньо об'ємне фінансування цієї сфери, Україна в дійсності має досить низьку ефективність освіти. Згідно Всесвітнього опитування Геллапа задоволені якістю системи освіти всього 38% українців (для порівняння: 42% – в Російській Федерації, 57% – в Білорусії, 59% – в Німеччині, 70% – в США, Франції, Великобританії, 71% – в Канаді). На наше глибоке переконання, ефективність вітчизняної освіти сьогодні залежить не від збільшення фінансування (до 8–10% ВВП, хоча й це має значення), а переважно від вельми низької продуктивності праці всіх учасників освітянського процесу. Так, в Україні на початок 2009/2010 навчального року в школах, ПТУ, вузах навчається 7 млн. 518 тис. осіб, їх обслуговує 1 млн. 646 тис. працівників освіти. Тобто в загальній стру-

¹ Див.: Національна стратегія розвитку "Україна-2015". – К., 2008. – С. 39-40.

ктурі працюючих в Україні працівники освіти становлять 15,5%, тоді як в Російській Федерації – 9,7%, Німеччині – 5,9%, Польщі – 7,4%, Великобританії – 9,1%, США – 9,1%, Франції – 6,4%, що більше ніж вдвічі порівняно з іншими країнами. Якщо враховувати, що в Україні чи не найкоротший термін навчання в школі (11 років) порівняно з іншими країнами (12–13 років), а, отже, приблизно на 30% менший об'єм навантаження, то як у цій ситуації пояснити, що в наших школах викладає вдвічі більше учителів порівняно з іншими країнами? Цікавим є й те, що державне фінансування освітянської сфери в Україні знаходиться на рівні найбільш розвинених країн світу, а то й вищим. Державні витрати на освіту в Україні в 2000–2007 рр. становили 5,3% ВВП, тоді як в Німеччині 4,4, Японії – 3,4, Іспанії – 4,4, США – 5,5, Франції і Великобританії – 5,6%. Ще парадоксальнішим є й те, що в Україні, як про це свідчать дослідження економістів, від рівня освіченості громадян абсолютно не залежить їх продуктивність праці ні в промисловості, ні в самій освіті¹.

Якби було по-іншому, то ми не зустрічались із питаннями, які досьогодні залишаються без відповіді: якщо ми на належному сучасному рівні готуємо фахівців, то чому на кращих у світі чорноземах врожайність в рази є нижчою, ніж на бідних європейських землях; чому енергоємність нашого ВВП в декілька раз перевищує показники розвинутих країн; чому рівень смертності від неінфекційних хвороб на сто тисяч населення майже у два рази перевищує відповідні показники європейських країн; чому, незважаючи на велику кількість інженерів різного профілю, економістів, менеджерів на наших ринках практично не існує вітчизняних товарів; чому, за такої кількості працівників освіти і невеликій, порівняно із іншими країнами їх завантаженості, показники алкоголізму, табакопаління, наркоманії серед нашої молоді є чи найвищими у світі...? Українське суспільство занадто політизоване і бідне, аби зважати на ціннісне начало науки і освіти, яке може принести бажані для країни трансформації. Задекларований "європейський вектор" (у тому числі суспільний ідеал економіки знань) перетворюється часто-густо в соціально-політичний фантом, що спотворює саму ідею і фактично своєю парадоксальністю і протиріччями руйнує вітчизняну освітньо-наукову матрицю.

Однак, як з подібним парадоксальним багажем української науки і освіти, ідеологічними штампами і фантазіями вписатися в сучасне суспільство знань, зробити вітчизняну економіку наукомісткою і конкурентоспроможною? Чи існує такий шанс? Хоча й невеликий, але він, сподіваюсь, є. Як відомо, Україна в 2000 році, приєднавшись до Декларації тисячоліття ООН, в якій визначені глобальні Цілі розвитку тисячоліття до 2015 року, оголосила розвиток "якісної освіти протягом життя" та "ефективної науки" одним із головних завдань. Програмою економічних реформ на 2010–2014 роки, яка розроблена Комітетом з економічних реформ при Президентові України, для виконання завдання щодо стимулювання економічного зростання і модернізації економіки країни, передбачається масштабне реформування науково-

¹ Витренко Ю. Если мы такие образованные, то почему такие бедные // Зеркало недели. – 2011. – № 3. – С. 13.

освітньої сфери. Однак перші кроки у цьому напрямку засвідчили, що між амбітними цілями і реальними справами досьогодні існує глибока прірва. По-перше, Україна й надалі орієнтується на рекомендовану міжнародними економічними організаціями концепцію "наддоганяючого розвитку", яка дискредитувала себе і поставила немало країн третього світу на межу економічної катастрофи. Єдиною можливістю досягти національних цілей розвитку і рівноправної інтеграції у світову господарську систему для України є доктрина "випереджаючого розвитку", яка враховуючи ймовірні перспективи наближення до розвинених країн світу і приєднання до співдружності країн Європейського Союзу, може забезпечити у довгостроковій перспективі темпи росту ВВП у 2–3 рази вищі за аналогічні показники з розвинутою економікою. Серед найважливіших радикальних кроків в напрямку інтенсивного "випереджального розвитку" має стати *агресивна політика держави* для забезпечення умов технонаукового розвитку. Зрозуміло, що економічне зростання випереджального типу, як свідчить досвід Китаю, не має виключати окремих елементів "доганяючого" розвитку. Зокрема це стосується й так званої стратегії "*копіювання*" (освоєння випуску конкурентоспроможної продукції, що вже виробляється в розвинених країнах), стратегії "*лідерних технологій*" (створення нових видів продукції і технологій, формування попиту на них і вихід на нові ринки), "*проривної*" технології (створення принципово нових видів продукції, що випереджають сучасні зразки на одне-два покоління) тощо.

Для того, щоб зазначені стратегії були реалізовані, Україні потрібна нова державна інноваційна стратегія, яка б зосередила увагу на становленні шостого науково-технологічного укладу і визначила такі його напрямки, завдяки яким країна може вийти в лідери. Враховуючи наші здобутки і напрацювання в технонауковій сфері такими науковими пріоритетами могли б бути: а) *секторальний* (авіакосмічні дослідження, ядерні технології тощо) і б) *функціональний* (нанотехнології, науково-інформаційні технології, електрозварювання, мікроелектронні технології, технології інтенсивного вирощування сільськогосподарських культур тощо).

Ключовою проблемою в цьому зв'язку є відновлення мережі науково-дослідних установ в державному секторі, розвиток їх в корпоративних структурах, венчурному бізнесі, враховуючи обмеженість їх прибуткової діяльності й пріоритетів високої доходності довгострокових технологічних проектів та з метою гармонізації економічних інтересів і підтримки модернізаційних моделей широкими верствами населення. Важливу роль у розвитку системи генерації знань потрібно надавати державним і недержавним інститутам. За сучасних умов держава має сприяти узгодженій роботі трьох важливих складових "суспільства знань": науки – освіти – бізнесу. Така робота може бути організована шляхом створення кластерів, технопарків, спільних конкурсних комісій з пошуку і відбору пріоритетних напрямів науково-технологічного розвитку, спеціалізованих фондів із пайовою участю держави і бізнесу тощо. Роль лідера у вирішенні більшості із цих завдань має взяти на себе Національна академія наук України, яка спільно з провідними дослідницькими уні-

верситетами країни повинна визначати інноваційність наукових проєктів, проводити експертизу основних "проривних" напрямів, на яких концентруватимуться матеріальні ресурси, виділені на розвиток наукових проєктів.

По-друге, необхідно провести змістовну реформу освіти та здійснити серйозну модернізацію економічних механізмів освітньої сфери, розрахувати кількість працівників освіти з обов'язковим наближенням до європейських показників навантаження, що дасть можливість збільшити заробітну плату педагогам вдвічі¹. У цьому контексті слід узгодити завдання та індикатори реформування освіти, визначені Комітетом з економічних реформ при Президентові України, з завданнями та індикаторами, які Україна зобов'язалася досягти в рамках "Цілей розвитку тисячоліття", потрібно передбачити розробку таких завдань та індикаторів кожним регіоном з урахуванням прогнозованої демографічної ситуації. Надзвичайно важливим завданням має стати розробка єдиних державних стандартів освітніх послуг. Державні стандарти освітніх послуг повинні включати перелік обов'язкових навчальних дисциплін з визначенням термінів навчання і в розрізі видів учбових занять, переліку мінімального обсягу науково-методичного, матеріально-технічного та інших видів забезпечення навчального процесу. Лише такий підхід дасть можливість визначити обґрунтовану мінімальну вартість кожного року навчання в школі, університеті і перейти до системи не утримання навчальних закладів, а фінансування *навчання учнів та студентів*. До речі, це дозволить вирішити проблему співвідношення безкоштовних і платних освітніх послуг. Наприклад, усе що входить до складу державного стандарту має оплачуватися державою, а все, що понад цього, – громадянами. Це зніме існуючі непорозуміння і соціальну напругу в суспільстві.

Особливої уваги в суспільстві знань потребують вищі навчальні заклади, зокрема, університети. Найголовнішою особливістю ВНЗів в суспільстві знань є те, що їх освітянська діяльність має обов'язково здійснюватися одночасно з науковою та науково-технічною роботою, до того ж на основі новітніх наукових досягнень і розробок. Як свідчить практика розвинутих країн лівова частка наукових досліджень нині здійснюється великими колективами дослідників різних спеціальностей з використанням складного лабораторного обладнання. Звісно, що таку можливість мають лише університети з їх потужним науково-педагогічним персоналом різноманітних сфер знання. На жаль, більшість українських університетів, на відміну від зарубіжних, є малопотужними і мають досить бідну матеріально-технічну і лабораторну базу, а наукова складова тут є похідною від педагогічної. В Україні на початок 2009/2010 навчального року нараховувалось 350 вищих навчальних закладів III–IV рівнів акредитації із середньою кількістю 6,4 тис. студентів. Тому проблема укрупнення українських вузів, незалежно від відомчого підпорядкування, вимагає першочергового вирішення. На наш погляд, оптимальним шляхом було б створення на основі державних і комунальних вузів 25

¹ Витренко Ю. Если мы такие образованные, то почему такие бедные // Зеркало недели. – 2011. – № 3. – С. 13.

класичних регіональних університетів, 10–15 дослідницьких та декілька десятків профільних університетів з розширенням інтеграційних процесів наукових установ НАН України і галузевих академій. Залучення викладацького складу університетів та студентів до наукових досліджень, а вчених науково-дослідних інститутів до навчального процесу, спільне використання матеріально-технічної бази і фінансових ресурсів дало б можливість значно підвищити ефективність досліджень і якість підготовки фахівців. Особливо важливо це для розширення фундаментальних досліджень. В США, наприклад 60% фундаментальних досліджень виконується в науково-дослідних центрах і лабораторіях університетів. Класичні університети в національній системі освіти мають посісти особливе місце. Адже класична університетська освіта має *стратегічне* для будь-якої країни значення. Протягом усієї своєї історії університети доводили, що прагматичний, тимчасовий успіх неможливий без фундаментальних наукових досягнень, без універсально розвиненої особи, широкої гуманітарної підготовки, яку, на жаль, не забезпечує система, що нині впроваджується. Необхідно відновити гідність і титул університету, які були дискредитовані пострадянською мімікрією (галузевий, національний...) та закріпачені міністерськими приписами.

Не менш важливою в контексті підвищення якості вищої освіти, є проблема автономії університетів. Сьогодні університети здійснюють одночасно освітню, наукову, видавничу, культурно-виховну, спортивну, різноманітну виробничу діяльність, залучаючи фінансові ресурси із різних джерел. У більшості із них бюджетні кошти становлять менше 50% загального бюджету. Враховуючи це університети, насправді, не є бюджетними організаціями. Адже згідно Бюджетного кодексу України "бюджетною організацією є така організація, яка повністю утримується за рахунок державного або місцевого бюджетів". На наше переконання, зміна статусу університетів з бюджетної організації (фінансування якої передбачає її утримання) на статус організації, яка отримує бюджетні кошти як плату за освітянські послуги, дала б можливість значно підвищити ефективність використання фінансових ресурсів, самостійно визначати посадові оклади співробітникам, вирішувати проблеми розвитку матеріально-технічної бази і взагалі вести повноцінну економічну діяльність. В діяльність університетів, які традиційно завжди мали свої особливі завдання, не повинна втручатись будь-яка "чиновницька доцільність".

Потребує значного удосконалення й система державного замовлення на підготовку фахівців за державні кошти. Сьогодні держзамовлення фактично є конкретизацією використання бюджетних коштів, що виділяються міністерствам і відомствам на утримання вузів у розрізі напрямів і спеціальностей підготовки. Міністерства і відомства ці кошти розподіляють формально, керуючись найперше не суспільними інтересами, а бажанням зберегти діючі вищі навчальні заклади. Зламати цю практику можна лише одним шляхом: визначати замовниками на підготовку кадрів для тієї чи іншої галузі ті органи державного управління, які відповідають за реалізацію конкретної державної політики. Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України повин-

но визначати потребу в педагогічних кадрах, Міністерство юстиції – в юристах, Мінагрополітики – в фахівцях агропромислового комплексу, Мінохорони здоров'я – в медичних працівниках і т. ін. Вони ж мають виступати єдиним державним замовником на підготовку відповідних фахівців. До того ж розміщення державного замовлення має здійснюватись на конкурсних умовах серед університетів, що значно підвищило б відповідальність замовників та рівень ефективності і прозорості використання бюджетних коштів. Така система державного замовлення вирішила б існуючу проблему дисбалансу між потребами економіки і підготовкою фахівців вищими навчальними закладами.

Загалом завданням державної науково-освітньої, науково-технічної та інноваційної політики у контексті суспільства знань має стати відтворення та розвиток науково-технічного потенціалу, випереджаючий розвиток науки і освіти, формування ефективної системи використання інтелектуальної власності, створення сучасної інноваційної інфраструктури, що стане фундаментом забезпечення випереджального розвитку країни в глобальній системі господарювання. Екстраполюючи думку спікера Конгресу США Ненсі Пелосі, висловлену на одному із засідань Конгресу в 2009 році, на нашу вітчизняну дійсність зазначимо, що в Україні сьогодні має бути чотири пріоритети: наука, освіта, наука і освіта. На жаль, поступ України у цьому напрямі стримує швидше не дефіцит планів і теорій економічного, політичного і культурного розвитку, схоластичність науки, застарілі технології і нестача коштів, а дефіцит людей з необхідними інтелектуальними і моральними якостями. Історичний заклик на освічену, морально і культурно розвинену людину, спроможну взяти на себе відповідальність за нові напрямки суспільного розвитку поки що залишається без відповіді. Вирішення проблем науки і освіти є однією із відповідей на виклики суспільства знань і одночасно на потребу людини знайти своє місце і можливості самореалізації в сучасному глобалізованому світі.

ЦІЛЕУТВОРЮЮЧИЙ АЛГОРИТМ ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЇ І СОЦІАЛІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Суспільство знань, яке на думку американського футуролога А. Харкінса, поступово трансформується в "інноваційне суспільство" важко уявити без професійно підготовлених кадрів, котрі здатні генерувати ідеї нових проривних технологій і реалізовувати їх на практиці.¹ Лише за цієї умови можна досягти бажаних темпів складової економічного зростання, що забезпечується за рахунок наукового потенціалу країни. Зрозуміло, що підготовка і становлення таких кадрів під силу лише тим країнам, які мають систему потужних університетів і здатні фінансувати на належному рівні науку та освіту, залучаючи до підготовки фахівців як своїх кращих науковців, так і зарубіжних вчених. Для України це серйозна проблема. Пов'язана вона не лише з недофінансуванням цих сфер, убогістю наукової складової діяльності наших університетів, а й з якістю науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації. На перший погляд в нашій країні формально вистачає кандидатів і докторів наук. Але більшість із них, м'яко кажучи, не здатно здійснювати діяльність відповідно до нових вимог інноваційного суспільства. Наука в Україні функціонує в "закритому полі", а її пріоритети і пріоритети практики й потреб суспільства знаходяться в опозиції один до одного. До того ж, у нас ніхто не планує і не регулює підготовку кадрів вищої кваліфікації. Поставивши підготовку кадрів вищої кваліфікації в залежність від міністерських процедур акредитації та ліцензування, вищі навчальні заклади змушені організувати цей процес за принципом конвеєра, не особливо піклуючись про якість наукових досліджень та їх практичної значущості. Із захистом дисертації, як правило, "наука" закінчується. Тому для нас важливо, принаймні розпочати з підвищення вимогливості у підготовці науково-педагогічних фахівців вищої кваліфікації та посилення наукової складової в діяльності університетів, які стали б генератором продукування професійно підготовлених випускників у відповідності до потреб суспільства знань.

На жаль, підвищенню якості вищої освіти та професійної компетенції випускників вищих навчальних закладів не сприяє й загальносвітова тенденція перетворення вищої освіти в масову. Цей процес, розгорнувшись в 60–70-х роках в США, у 80–90-х в Західній Європі, наприкінці ХХ – початку ХХІ століть широко охопив й країни Центральної і Східної Європи. Сама по собі "масовізація" вищої освіти – процес позитивний. Він вирішує важливе завдання демократичного суспільства – широкого і вільного доступу до вищої освіти. В Україні за часи незалежності була створена така система вищих навчальних закладів, яка сьогодні спроможна забезпечити навчання усіх випускників середньої загальноосвітньої школи. Лише до вищих навчальних за-

¹ Див.: Клепко С. Освіта, яка заохочує запитування, або таємниця парадоксу "Innovation societies" – "Miseducation" // Післядипломна освіта в Україні, № 1, 2005. – С. 6.

кладів III–IV рівня акредитації у нас щорічно вступає до 70% випускників шкіл, у той час як до 1990 року цей показник сягав ледь 25%. Поза стінами вищих навчальних закладів фактично залишаються одиниці випускників шкіл.

За цих умов усі вищі навчальні заклади захопилися збільшенням приємів та зниженням вимогливості в навчанні, що неминуче призвело до значного падіння якості освіти і рівня професіональної підготовки фахівців. Україна, висловлюючись словами Дж. Міллікена, стала складовою "загального процесу депрофесіоналізації", з яким зустрілася Західна Європа ще в 80–90 роках минулого століття. Тут, як і у Великій Британії, під тиском чисельності студентів, що постійно зростає, виникло явище "інфляції оцінок", що втілювалося у послідовному зниженні академічних вимог з метою запобігти значному падінню рівня успішності студентів. Викладачі стали застосовувати менш трудомісткі й менш жорсткі методи оцінювання, а обмеження у часі зробили їх контроль за роботою студентів формальним¹. Зниження вимогливості до навчання студентів, у свою чергу, спричинило падіння вимогливості науково-педагогічного персоналу до себе. Рівень заробітної плати викладачів вищої школи спричинив пошуки додаткових заробітків не лише у декількох інших навчальних закладах, але й у багаточисельних фірмах, що продукують на продаж від курсової, дипломної до докторської роботи. Деформуються елементарні вимоги педагогічної етики й академічного середовища професіоналів. "В школі та вузі, – з боєм пише іноземний член НАПН України професор Макаренко В.П., – законодавцем моди стала бездарність. Ледарі й тихоходи виховують характер майбутніх дорослих. Ментальна лінь стала нормою життя. Здатність мислити перетворилася із радісної норми людського існування в безпросвітну муку. Бездарі стали впливовою соціальною групою, яка визначає темп академічного руху і стиль життя в суспільстві².

Незважаючи на радикалізм цієї думки відносно російської вищої освіти, вона не свідчить, що подібної проблеми не існує в Україні. Подібна стурбованість висловлюється не лише в наших ЗМІ, але й деякими вітчизняними педагогами. Сьогодні в багатьох, особливо "транзитних" країнах, постає проблема як досягти прогресу у базових реформах, пов'язаних із "масифікацією" вищої освіти, якщо матеріальна основа цих реформ переживає не кращі часи? З метою хоча б частково вирішити її в Україні був введений статус так званих національних університетів. На жаль, цей крок в наших умовах не спрацював. Ні наукова, ні професіональна складові, таким чином "обласканих" владою університетів, не стали тут домінуючими. Ця ідея можновладців перетворилася у профанацію, яка обумовила безпідставне розшарування вищих навчальних закладів, війни "вибраних" за особливі преференції й те-

¹ Міллікен Дж. Постмодернізм і професіоналізм у вищій освіті // Вища школа. – 2005. – № 4. – С. 69

² Макаренко В.П. Воспроизводство бездарей и телегробы // Педагогическая и психологическая наука в Украине. Т. 4 / Педагогика і психологія вищої школи. – Педагогічна думка. – К., 2007. – С. 78.

пличні умови. Й усе це, безперечно, не на основі конкуренції, а під надійним крилом держави. Не менш плідною стала "нова урядова ідея" дослідницьких університетів, які без обґрунтування критеріальних ознак і без залучення світового досвіду знову ж таки були визначені урядовими рішеннями і внесли в університетське середовище лише непорозуміння. Загальна тенденція у світі свідчить, що саме дослідницькі університети вносять вагомий вклад в інтелектуальне середовище не лише своїх країн, але й на світовому рівні. Із стін цих навчальних закладів виходять лідери для усіх сфер діяльності суспільства, а досягнення випускників можна вимірювати протягом життя, застосовуючи кількісні і якісні критерії оцінки їх професійної діяльності. Необґрунтованість цих кроків визначив світовий рейтинг вищих навчальних закладів Webometrics, згідно якого більша половина національних університетів і три із 14 дослідницьких за своєю інформаційною присутністю навіть не потрапили в список 50 кращих українських вузів.¹ Звісно подібні кроки потрібно робити, але вони мають будуватися не на віртуальних "локальних" критеріях, бути системними і підпорядкованими одній меті – підвищенню якості вищої освіти на основі науково-дослідного та інноваційно-педагогічного потенціалу істинно потужних вищих навчальних закладів. Розумніше було б розпочати з децентралізації вищої освіти та автономії університетів, на основі яких з часом легко було б визначити які із вищих навчальних закладів є лідерами національної освіти. Але, на жаль, ця загальновизнана у всьому світі ідея, яка могла б справді стати мобілізуючим фактором підвищення якості освіти і професійної підготовки фахівців, не знаходить у нас належної підтримки, що гальмує загальну систему освітянських реформ.

Сьогодні для усіх зрозуміло, що в умовах суспільства знань і економіки знань, вищі навчальні заклади мають якомога швидше адаптуватися до принципово нової соціокультурної ситуації, насамперед, до нової динаміки ринку праці, який потребує постійного оновлення спеціалізованих професійних знань і відповідно, нових форм їх трансляції і використання у навчанні. Сучасна тенденція інкорпорування ідеалів ринку в навчальний процес, в організацію наукової роботи вищої освіти примушує вищий навчальний заклад жити не за логікою соціального інституту, а за логікою виробництва. Як констатують знані зарубіжні експерти, "високий рівень комерціалізації університетів, схоже, є незворотнім".² Не випадково в багатьох країнах Євросоюзу активно відпрацьовуються і впроваджуються нові схеми поділу програм навчання у вищій школі на професійні та академічні. На цій основі здійснюється системна реструктуризація системи вищої освіти максимально наближеної до вимог інноваційного суспільства. Поступово змінюють свій образ класичні університети, формується система вузькопрофільних універ-

¹ Див.: Шульга Н. Дорогу осилит тот, кто правильно выбрал направление // Зеркало недели, № 6, 19–25 февраля 2011. – С. 15.

² Rhoads R., Lin A. Globalization, Social Moment and the American University: Implications for Research and Practice // Hingher Education Handbook of Theoru and Research. – New York: Spinder Netherlands. – Vol. 24. – 2009. – P. 294.

ситетів, виникають науково-дослідницькі та корпоративні вищі навчальні заклади. До того ж, на цьому тлі класичні європейські університети зустрілися з "кризою ідентичності". Історично вибудовуючи свою ідентичність з огляду на зміни в характері їх зв'язків з потребами національної держави, сьогодні вони розпочинають надавати послуги, які не прив'язані до місця знаходження. Їхні послуги перетворюються у товар для індивідуального споживання, який можна реалізувати як у будь-якій країні, так і у віртуальному просторі. Звісно, ці "тектонічні зрушення" в класичному університетському середовищі викликають занепокоєння, і навіть, розгубленість. Багато хто із відомих педагогів-теоретиків висловлює думки, що через якихось тридцять років великі університетські центри, прославлені класичні університети стануть реліквією, а то й, можливо, припинять своє існування як незалежні інститути і співтовариства вчених¹. Вважається, що вони, "оплот зарозумілості й успішних поколінь" у минулому, сьогодні не витримають конкуренції з вузькопрофільними навчальними закладами, зорієнтованими на прагматику конкретних технологій, яких вимагає інноваційне суспільство.

Попри певну перебільшеність цих песимістичних прогнозів, доля правди у них є. Перед сучасною вищою школою, дійсно, стоїть непросте завдання нового змісту і нової динаміки соціально-професійних ролей, на основі яких вона має готувати студентів. Очевидно, що необхідно переглянути цілі, теорію і практику вищої освіти. Для осмислення нової кон'юнктури і місця вищої освіти в ній потрібні нові концептуальні ресурси. Більшість університетів не готові реагувати на ці виклики часу, які ставлять майбутнього фахівця перед необхідністю працювати більш ніж в одній професійній позиції, які до того ж, характеризуються унікальністю, неповторністю та нестандартністю. Сучасний ринок праці потребує прискореної підготовки фахівця, озброєння його спеціалізованими знаннями "одноразового вжитку", що абсолютно не вписується у формат традиційної університетської освіти. Мало того, що класична вища освіта втрачає монопольне положення на освітянському ринку праці з появою "нових утворень", які оперативніше реагують на потребу дня, вона змушена конкурувати з цими новими агентами навчальних послуг, оскільки ці послуги стають вигідним товаром в суспільстві "економіки знань". Сьогодні в багатьох країнах світу поряд з традиційними університетами, масово виникають навчальні заклади, які пропонують вузькоспеціалізовані короткотермінові програми підготовки і перепідготовки, створюються віртуальні, франчайзингові, корпоративні університети, навчальні центри виробників програмного забезпечення, менеджерів, бухгалтерів тощо². Вони надають освітні послуги на базі інформаційно-комунікативних технологій за допомогою дистанційного навчання, мають доступ до своїх студентів у будь-

¹ Міллікен Дж. Постмодернізм і професіоналізм у вищій освіті // Вища школа, № 4, 2005. – С. 67.

² Rhoads R., Lin A. Globalization, Social Moment and the American University: Implications for Research and Practice // Hingher Education Handbook of Theoru and Research. – New York: Sprinder Netherlands. – Vol. 24. – 2009. – P. 100.

якому місці і в будь-який час через систему інтернет і каналами супутникового зв'язку. Ці навчальні заклади, використовуючи інформаційні і педагогічні технології, дають можливість формувати індивідуальні програми для навчання студентів з урахуванням їх потреб і здібностей, рівня базової підготовки і майбутньої професійної спеціалізації. Разом з тим їхні цілі лежать поза регіональними та національними пріоритетами. Їхня мета формування у студентів уявлень про глобальний контекст життя і професійної діяльності, формування "міжкультурної компетенції" як засобу орієнтації у глобалізованому світі. Не менш поширеною формою надання освітніх послуг стають навчальні заклади, які тісно переплітаються з бізнесом, виробниками і споживачами новітніх технологій та задовольняють потребу корпорацій в підготовці відповідних фахівців. З'являються не лише науково-технологічні, але й інші виробничі, будівельні, сервісні утворення – так звані кластери. Кластерна концепція орієнтується на залучення до цих об'єднань інтегрованих та часто розрізнених компаній, університетів, науково-дослідницьких центрів, що спеціалізуються та співпрацюють в напрямі розвитку R&D, інноваційності, комерціалізації і маркетингу з метою виробництва нових чи модернізованих виробів та послуг. В кластерах навчаються, досліджують, експериментують і пропонують "проривні" технології.

Як би ми не розцінювали ці об'єктивно обумовлені процеси, скільки б не дискутували щодо обмеженості цієї освіти, яка "ігнорує смисловизначальні цінності людського життя" і зводить до мінімуму можливості соціокультурного оновлення людини, не помічати цих радикальних змін або протистояти їм було б абсурдно. Залишати незмінною традиційну класичну університетську освіту, продовжувати випускати фахівців, які глибоко розуміють буття, його фундаментальні закони, світоглядно і гуманістично виховані, але мало здатні виконувати інноваційні соціально-професійні ролі, рівноцінно самогубству. Задаватися, в цій ситуації питаннями "як", "хто", "для чого" намагається комерціалізувати вищу освіту?¹ означає приблизно ту логіку, за якої не будують громовідвід, а створюють товариство по боротьбі з блискавкою. Існує реальний об'єктивний процес глобалізації, масштабного посилення професійної компетентності та інноваційності знань, який розглядає освіту і науку виключно в образі "машини здатної генерувати нові технології".² Боротися з ним чи протистояти йому, а тим паче, шукати хто це ініціює безглуздо. Навпаки, він вимагає дієвої реакції традиційної вищої освіти, яка має розумно поєднати утилітарну прагматику професійної підготовки фахівця з "прагматикою" фундаментальних знань, завдяки яким інноваційне суспільство забезпечить потреби цивілізаційного розвитку, збереже і посилить його гуманістичний потенціал, наповнить життя і діяльність людини смислами і

¹ Андрущенко В. П., Савельєв В. Л. Освітня політика (огляд порядку денного). – К.: "МП Леся", 2010. – С. 19.

² Див.: Хабермас Ю. Будущее человеческой природы. На пути к либеральной евгенике. – М., 2002; Фукуяма Ф. Наше постчеловеческое будущее: Последствия биотехнологической революции. – М., 2004.

цінностями. Це дозволить класичній вищій освіті не лише зберегти себе, але й надалі виконувати важливу соціокультурну місію, приречену виводити нові покоління в сучасний глобалізований світ професіоналами і гармонійно розвиненими людьми, здатними нести відповідальність за свої дії. Адже, важко знайти сьогодні людину, яка б заперечувала, що роль освіти в сучасному суспільстві не лише зводиться до передачі знань і соціального досвіду із покоління в покоління, але й у тому, щоб готувати фахівця до діяльності в умовах біфуркацій й невизначеності, сприяючи виходу із можливих глобальних криз і катастроф, подолати які можливо не на основі застарілих, а випереджувальних знань і дій. Ось чому виникає потреба в такій моделі освіти, яка принципово змінює функції випереджування і орієнтації на майбутнє, змінює саме його розуміння.

Системи вищої освіти різних країн світу реагують на ці проблеми неодинаково. Одні із них, пасивно стурбовані, інші (американська, європейська, азійська) активно трансформують їх до вимог сучасного інноваційного суспільства. В США, в країнах Європейського Союзу здійснюється ретельний критичний аудит навчальних програм і практик, визначаються шляхи і напрямки трансформацій педагогічного процесу відповідно до запитів суспільства знань і ринку праці, посилюється науковий і практичний компоненти високоспеціалізованого знання в навчальному процесі тощо. Завершується цілеспрямована робота по реконструкції структури вищої освіти, що будується на механізмах розподілу ролей чітко визначених компонентів системи вищої освіти. Впроваджується нова освітянська стратегія, яка передбачає модернізацію змісту, методів і форм освітнього процесу з урахуванням таких чинників як відкритість, самоорганізація, саморозвиток, креативність мислення, самоврядування тощо. Зазначені чинники, що ґрунтуються на нових принципах запитувальності, інноваційності, нелінійності стають базовими в розробці і впровадженні новітніх технологій навчальної діяльності, які забезпечують нестандартні підходи до навчання, повноту і високу якість предметних знань, актуалізацію міжпредметних зв'язків, наукову-дослідницьку роботу, професійне становлення і професійну адаптацію майбутнього фахівця через різні навчальні дисципліни з врахуванням міждисциплінарних зв'язків.

В Україні нові виклики суспільства знань сприймаються академічною спільнотою з певною мрійливою легкістю і схоластичними дискусіями. В практичній площині вітчизняна вища освіта намагається вийти з важкого стану, пов'язаного з кризою національної економіки і в основному переймається "проблемами фінансового і матеріально-технічного дефіциту", поставивши перед собою стратегічну мету хоча б першого наближення до вже застарілих сьогодні західних стандартів, пов'язаних з університетською автономією та академічними свободами. Зміни, обумовлені суспільством знань тут поки що не викликають великого занепокоєння. В академічному середовищі, на жаль, панує наївний оптимізм щодо невпинно зростаючої ролі ви-

щої освіти в умовах підвищеної ціни знання як базового чинника соціального життя.¹ Разом з тим українська освітянська спільнота з нетерпінням очікує прийняття нового Закону про вищу освіту, який би через визначення відповідних стратегій розвитку вищої школи скерував її зусилля на досягнення економічної й соціальної ефективності вищої освіти як головного чинника успішної соціалізації та кар'єрного зростання громадян. Однак в процесі широкого обговорення проекту цього Закону виявилось більше запитань, ніж відповідей, пов'язаних з підготовкою професіональних кадрів. Залишаються відкритими й питання оптимізації мережі вищих навчальних закладів, їх автономії, реформування змісту, форм і методів навчального процесу з метою посилення "наукового" та "практичного" компонентів високоспеціалізованого знання тощо. Звісно, проблема реформування вищої освіти є непростотою. Вона викликає безліч суперечливих міркувань не лише на рівні буденної свідомості, але й в академічному середовищі. В цій ситуації, думаємо, дуже важливо визначитися: з чого розпочинати.

Ґрунтуючись на сучасному стані української системи вищої освіти, процесах її "масовізації", "відірваності" від життя й галузевої розпорошеності першим кроком освітньої політики мала б бути її детальна інвентаризація і оптимізація мережі вищих навчальних закладів. Остання має здійснюватись шляхом консолідації, об'єднання, укрупнення на основі спеціальної державної цільової програми. Критерієм процесу оптимізації має бути ефективність і якість діяльності вищого навчального закладу. Адже рівний і справедливий доступ у випадку неякісної освіти втрачає будь-який сенс. Нова структура вищої школи має відповідати Міжнародній стандартній класифікації освіти, тобто розрізняти вищі навчальні заклади за видами згідно з рівнями і типами ("А" – для подальшої освіти і висококваліфікованої праці, "В" – для ринку праці). Спираючись на досвід інших країн (США, Фінляндія) вищі навчальні заклади можна було б поділити на три види. Перший вид навчальних закладів має бути зорієнтованим на зловоденні потреби промислового виробництва, сфери обслуговування, агропромислового комплексу та інших галузей народного господарства. Основу їх мають складати нинішні коледжі і технікуми з їх програмами молодшого спеціаліста. Крім того, сюди слід було б віднести частину програм бакалаврів, які за своєю суттю значно мірою зорієнтовані на практичну складову освіти та швидку адаптацію до майбутньої професійної діяльності. Звісно, програми підготовки цих бакалаврів потрібно буде значно звільнити від переобтяження фундаментальними та загальноосвітніми дисциплінами і значно посилити їх рівень практичної підготовки. Ці навчальні заклади повинні мати регіональний статус, забезпечувати одноциклову (бакалаврську) підготовку усіх спрямувань і здійснювати прикладні дослідження та розробки для власних навчальних і регіональних потреб.

¹ Бакіров В. С. Дилеми класичної університетської освіти // Педагогічна і психологічна науки в Україні. Т. 4 / Педагогіка і психологія вищої школи. – Педагогічна думка. – К., 2007. – С. 107.

Другий вид вищих навчальних закладів має охоплювати університети, які акцентують свою діяльність на прикладному (галузевому) використанні знань в народному господарстві та інших соціальних сферах. Це нинішні політехнічні, технологічні, сільськогосподарські, медичні, педагогічні та інші профільні університети. Будучи більш спеціалізованими ніж класичні університети, вони мають готувати фахівців інженерно-технічного, економічного і спеціально-гуманітарного профілю на рівні двох циклів (бакалавр, магістр) та проводити прикладні дослідження. Це переважно регіональні вищі навчальні заклади. На базі найпотужніших із них мають бути створені дослідницькі університети загальнонаціонального значення, які визначали б освітню і наукову політику в галузі та здійснювали підготовку фахівців усіх трьох циклів (бакалавр, магістр, доктор). До цієї ж групи вищих навчальних закладів слід віднести й так звані корпоративні університети (на зразок відомих нам втузів), потреба в яких, очевидно, виникне в недалекому майбутньому.

Й нарешті, третій вид вищих навчальних закладів – це трициклові (бакалавр, магістр, доктор) класичні університети загальнонаціонального значення, які конкурентоспроможні на міжнародному рівні, здійснюють фундаментальні та пошукові дослідження та прикладні розробки і на цій базі проводять підготовку фахівців насамперед вищих циклів (магістр, доктор). Ці університети, разом з дослідницькими мають утворити підсистему елітної вищої освіти, яка повинна забезпечувати цільову підготовку науковців і фахівців новітніх технологій для високотехнологічного сектора виробництва та використовувати особливі підходи до відбору студентів, створювати умови для індивідуалізації навчання. Вони мають відійти від традиційних термінів і методик навчання системи масової вищої освіти, форми викладання максимально наблизити до практичного досвіду, активно впроваджувати методи аналізу нетипових ситуацій, імітаційного моделювання, які поєднувалися б з теоретичними і концептуальними дискусіями. Водночас ці університети мають істотно посилити свою принципову перевагу над іншими вищими навчальними закладами, а саме – здатність працювати на довготерміновій особистісний розвиток креативно та інноваційно мислячих студентів. На цій основі мають бути розгорнуті механізми учіння самостійно здобувати необхідні знання, вчитися протягом життя. У зв'язку з цим, вони, як й інші вищі навчальні заклади мають бути зорієнтовані не на просту ретрансляцію знань, які часто лежать за межами сучасного інноваційного суспільства, не задовольняють його потреб, а будувати навчальний процес таким чином щоб занурювати студентів у змодельовані ситуації практичної невизначеності, спонукати до осмислення цих ситуацій поза рамками заздалегідь визначених стандартів, норм і правил, учити діяти в ситуаціях близьких до хаосу, але діяти максимально відповідально, аби не зашкодити і не створювати не-

виправдані ризики¹. Незважаючи на те, що їх домінуючою функцією має бути інноваційність і професіоналізація, основними орієнтирами освіти в цих університетах повинні виступати з одного боку – моральність і гуманізм як взаємодоповнювальний розвиток людини і суспільства, а з іншого – постійна рефлексія і відчуття власної відповідальності.

Очевидно, що ця підсистема елітарних університетів потребуватиме використання специфічного набору ключових компетентностей як важливої складової кінцевих результатів підготовки, концентрації для їх досягнення навчання у спеціально утворених проблемних групах із залученням до викладання провідних вітчизняних і зарубіжних фахівців. Тобто, "така елітна вища освіта не повинна розчинитися в ринку послуг системи масової вищої школи, що обмежується традиційним набором компетентностей".² Загалом для успішної реалізації професіональної підготовки фахівців в системі вищої школи в Україні нагальною є проблема розробки спеціальної програми державного рівня, яка б передбачала затвердження переліку галузей, напрямів, спеціальностей для усіх циклів вищої освіти, а також відповідних програм і термінів навчання, а його структурні складові органічно вписувалися у види і підвиди економічної діяльності. Лише на цій основі, як справедливо вважають автори "Білої книги національної системи освіти", підготовленої НАПН України, можлива реалізація компетентнісного підходу в системі національної вищої освіти. Але тут як на рівні державних інституцій, так і на рівні педагогічної теорії "потрібно подолати інерцію і консерватизм, численні дискусії з приводу того, які результати є ключовими для тієї чи іншої спеціальності" і якби чого не упустити. Час вимагає зосередження зусиль на виробленні швидких спільних рішень і переходу до їх реалізації³.

Стимулами для організації і розвитку вищої освіти в Україні мають стати три об'єктивних фактори: (1) зростання вимог до рівня кваліфікації людських ресурсів у зв'язку з технологічним удосконаленням сучасного виробництва і сфери обслуговування; (2) перехід промисловості на дрібносерійне виробництво за умов швидкої зміни моделей, що вимагає оперативної перекваліфікації кадрового складу компаній; (3) зростаюче усвідомлення самоцінності якісної освіти як особистісного, так і національного надбання. Ці фактори відкриють можливість започаткування нового етапу розвитку двох соціально важливих напрямків діяльності системи вищої освіти: додаткової освіти дипломованих фахівців і якісної освіти протягом життя, у тому числі для людей з обмеженими фізичними можливостями.

Лише за таких умов освіта може стати системою випереджувальної освіти, оскільки спосіб її реагування на швидкоплинні соціальні, соціально-природні умови – передбачення, чутливе уловлювання привабливої енергії

¹ Див.: Бакіров В. С. Дилеми класичної університетської освіти // Педагогічна і психологічна науки в Україні. Т. 4 / Педагогіка і психологія вищої школи. – Педагогічна думка. – К., 2007. – С. 103.

² Біла книга національної освіти України / Т. Ф. Алексеєнко, В. М. Аніщенко, Г. О. Балл (та ін.); за заг. ред. акад. В. Г. Кременя; НАПН України. – К.: Інформ. системи, 2010. – С. 249.

³ Там само. – С. 250.

бажаного майбутнього, а не пристосування до того що відбувається. Вона буде спиратись на процеси, яким, сподіваємося, належить визначати образ ХХІ століття: глобалізації і етноренесансу, інформатизації і становлення культури світу, жорсткого обмеження технізації і створення якісно нових технологій.

Звичайно, що це далеко не всі проблеми, які має розв'язати сучасна вища освіта України з метою підвищення її якості і професіональної підготовки фахівців, але саме ці проблеми, на наш погляд, є головним цілеутворюючим алгоритмом вищої школи, що скеровує її на сферу праці (підготовку фахівця) та сферу соціальних відносин (формування громадянина).

ФІЛОСОФІЯ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ОСВІТИ. УКРАЇНСЬКИЙ КОНТЕКСТ РЕФОРМУВАННЯ

Розвиток Української держави на сучасному етапі визначається у загальному контексті європейської інтеграції з орієнтацією на фундаментальні загальнолюдські цінності: парламентаризм, права людини, права національних меншин, лібералізацію, свободу пересування, свободу отримання освіти будь-якого рівня тощо, що є атрибутом громадянського демократичного суспільства. Згідно зі “Стратегією інтеграції України до Європейського Союзу”, затвердженої Указом Президента України, поряд з іншими напрямками європейської інтеграції (політичним, економічним, правовим) особливе місце у реалізації інтеграційних процесів займає культурно-освітній, який передбачає впровадження європейських норм і стандартів в освіті та науці на основі узгодження положень системи вищої освіти; поширення власних здобутків в галузі освіти у Європейському Союзі.

Виконання зазначених вимог не виключає належного ставлення до національних культур, мов та освітніх систем, а також автономії університетів. Адже йдеться про глобальні параметри підготовки фахівця вищої кваліфікації, без яких неможливо нострифікувати дипломи різних країн, забезпечити вільний перехід студентів на навчання до інших європейських країн, створити європейську зону вищої освіти як засіб підвищення мобільності та працевлаштування молоді.

Одним із стратегічних завдань модернізації вищої освіти в Україні у контексті вимог єдиного європейського освітнього простору є розвиток освітніх систем, в тому числі професійно-педагогічних систем підготовки студентів університетів, які мають кінцеву множину характеристик, визначені функції, цілі, склад, структуру.

Сьогодні, на початку XXI століття світ переживає складні трансформації, відповідаючи на виклики глобалізації, кардинальні зміни міжнародного середовища.

Реалізуючі свій національний суверенітет, Україна стає повноправним і повноважним суб’єктом міжнародних відносин. Вона набирає ваги і значення у цьому новому для себе вимірі національного буття, долаючи труднощі перших кроків незалежності, зважуючи набутий досвід і можливі перспективи.

Процес об’єднання Європи, його поширення на схід супроводжується створенням спільного освітнього і наукового простору та розробки єдиних критеріїв і стандартів у цій сфері в масштабах усього континенту. Зазначений процес дістав назву Болонського від назви університету в італійському місті Болонья, де було представлено ініціативи культурно-освітніх інтеграційних процесів.

Болонський процес охоплює цілий ряд напрямів, одним з яких є підвищення якості європейської вищої освіти в умовах відкритого європейського та квазівідкритого глобального ринків праці.

Загалом окреслена проблема віддзеркалює світову тенденцію інноваційного розвитку освітніх систем, адже світове співтовариство визнало, що освіта, добробут і здоров'я людини – головні чинники якості її життя, а якість освіти – головна мета, пріоритет розвитку громадянського суспільства. Європа сприймає якість освіти як об'єкт суспільного єднання й консолідації національних освітніх систем. Зокрема, в угоді ЄС зазначено, що європейська спільнота сприятиме розвитку якісної освіти, заохочуючи співпрацю між країнами-членами ЄС і, якщо треба, підтримуючи й доповнюючи їх дії, поважаючи одночасно їх відповідальність за зміст навчання й організацію освітніх систем, культурну й мовну різноманітність ¹.

Такий соціальний вибір не випадковий, оскільки пов'язаний з геополітичною конкуренцією між країнами, зокрема в царині інтелектуальних ресурсів, адже у високотехнологічному інформаційному суспільстві якість освіти є головним аргументом у забезпеченні такого рівня життєвої й професійної компетентності людини, розвитку людського потенціалу, який би задовольняв насамперед потреби особистості, суспільства й держави. За окремими оцінками проблему якості освіти нині пов'язують з розбудовою нової інформаційної цивілізації XXI ст. ².

Відповідно одним із національних пріоритетів є якість освіти, що виступає передумовою виконання положень міжнародного та національного законодавства щодо реалізації прав громадян на отримання освіти. Це є проявом дотримання принципів демократичності та гласності, створення рівних можливостей для дітей та молоді в здобутті якісної освіти. Якість – головна умова для довіри, доречності, мобільності, сумісності й привабливості в зоні європейської вищої освіти.

Підвищення якості освіти та рівний доступ до неї є одним з головних завдань сучасної державної політики в галузі освіти, національним пріоритетом і передумовою національної безпеки держави, умовою реалізації права громадян на освіту ³.

¹ Вища освіта України і Болонський процес: Навчальний посібник / за ред. В. Г. Кременя. – Тернопіль : Навч. кн. – Богдан, 2004. – 384 с.; Себкова Хелена. Аккредитация и обеспечение качества высшего образования в Европе // Высшее образование в Европе. – 2002. – № 3. – С. 5-11.; Стельмашенко В. П. Організаційно-педагогічні засади управління якістю підготовки фахівців в коледжах України : автореферат дис. на здобуття наук ступеня канд. пед. наук: 13.00.01 / В. П. Стельмашенко. – К., 2001. – 23 с.; Стратегия модернизации содержания общего образования : материалы для разработки документов по обновлению общего образования. – М., 2001. – С. 12-13.; Стратегія реформування освіти в Україні: рекомендації з освітньої політики. – К.: "К.І.С.", 2003. – 296 с.

² Ляшенко О. І. Якість освіти як основа функціонування й розвитку сучасних систем освіти / О. І. Ляшенко // Педагогіка і психологія. – 2005. – № 1 (46). – С. 5-12.

³ Підласий І. П. Діагностика та експертиза педагогічних проектів : навч. посіб. / Міжнародний фонд "Відродження". – К.: Україна, 1998. – С. 5.

У Національній доктрині розвитку освіти наголошується на тому положенні, що для всіх громадян України незалежно від національності, статі, соціального походження та майнового стану, віросповідання, місця проживання та стану здоров'я забезпечується рівний доступ до якісної освіти. Реалізація зазначеного права передбачає прозорість, наступність системи освіти всіх рівнів, гнучке врахування демографічних, соціальних, економічних змін. Мережа навчальних закладів повинна задовольняти освітні потреби кожної людини відповідно до її інтересів, здібностей та потреб суспільства.

Рівний доступ до здобуття освіти у вищій школі забезпечується шляхом:

- запровадження ефективної системи інформування громадськості про можливості здобуття вищої освіти;
- створення умов для отримання безоплатної вищої освіти на конкурсних засадах у державних і комунальних навчальних закладах;
- удосконалення правових засад здобуття освіти за рахунок бюджетів усіх рівнів та коштів юридичних і фізичних осіб;
- розширення можливостей отримання вищої освіти шляхом індивідуального кредитування;
- створення умов для здобуття вищої освіти дітьми-сиротами, дітьми, позбавленими батьківського піклування та дітьми-інвалідами;
- забезпечення високої якості вищої освіти та професійної мобільності випускників вищих навчальних закладів на ринку праці шляхом інтеграції вищих навчальних закладів різних рівнів акредитації, наукових установ та підприємств, запровадження гнучких освітніх програм та інформаційних технологій навчання;
- дотримання засад демократичності, прозорості та гласності у формуванні контингенту студентів, у тому числі шляхом об'єктивного тестування;
- створення умов для забезпечення навчання відповідно до потреб особистості на ринку праці.

Якість освіти є національним пріоритетом і передумовою національної безпеки держави, додержання міжнародних норм і вимог законодавства України щодо реалізації права громадян на освіту. На забезпечення якості освіти спрямовують матеріальні, фінансові, кадрові та наукові ресурси суспільства й держави. Висока якість освіти передбачає взаємозв'язок освіти і науки, педагогічної теорії і практики ¹.

У контексті таких змін педагогічна освіта розглядається не лише як окрема унікальна сфера підготовки нової генерації вчителів, але й як винятково важливий ресурс розвитку інтелектуального потенціалу нації. Від особистісних якостей учителя та рівня його підготовки залежить не лише якість шкільної освіти, але й рівень духовної культури суспільства, утвердження демократичних цінностей і процесів, що відбуваються в країні.

¹ Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу (документи і матеріали 2003-2004 рр) / за ред. В. Г. Кременя. – Тернопіль : Вид-во ТДПУ, 2004. – 147 с. – С. 110.

Отже, забезпечення високоякісної освіти на всіх її етапах і рівнях, оцінювання її результативності – одне з основних завдань сьогодення, яке має не лише педагогічний чи суто науковий контекст, але й соціальний, політичний та управлінський.

Зокрема, як *політична категорія* якість освіти акумулює засади освітньої політики держави на певному етапі її розвитку й головні стратегічні лінії розвитку національної системи освіти в контексті світових тенденцій.

Як *соціальна категорія* вона відображає суспільні ідеали освіченості та окреслює загальну мету освіти, законодавчо визначені й нормативно закріплені в державних стандартах освіти.

Як *категорія управління* вона визначає стратегії впливу на певні показники функціонування системи освіти й вибирає можливі напрями її змін та розвитку.

Як *педагогічна категорія* вона є квінтесенцією: 1) сутності поняття, 2) процедур діагностування, 3) аналізу явищ і властивостей суб'єктів освітнього процесу. В цьому сенсі вона має відповідати: а) особистісній і суспільній меті освіти, б) політичній стратегії її розвитку в контексті вітчизняних і світових тенденцій, в) закономірностям менеджменту освіти на всіх рівнях управління – державному, регіональному, муніципальному, інституційному (локальному), особистісному тощо¹.

Філософська категорія якості трактується як істотна визначеність, завдяки якій розглянутий об'єкт (у нашому дослідженні – знання) є саме цим, а не іншим об'єктом, а його складові елементи (якості знань) характеризують специфіку, що дозволяє виокремлювати один об'єкт серед інших (за наявності певних якостей, рівня їх сформованості)². Таким чином, якістю прийнято називати властивість об'єкта, що складає його стійку, постійну характеристику, таку, що виявляє його сутність.

У педагогіці³ поняття “якість” – це системна методологічна категорія. Вона відображає ступінь відповідності результату поставленій меті.

У Всесвітній декларації з вищої освіти, прийнятій на Міжнародній конференції з вищої освіти в листопаді 1998 року вказується, що якість вищої освіти – це багатовимірне поняття, яке охоплює усі сторони діяльності вищого навчального закладу: навчальні та академічні програми, навчальну і дослідницьку роботу, професорсько-викладацький склад і студентів, навчальну базу і ресурси⁴.

¹ Якісна освіта – запорука самореалізації особистості: Тези доповіді Міністра освіти і науки України Станіслава Ніколаєнка на Підсумковій колегії МОН України 17 серпня 2007 року // Освіта України. – 2007. – № 59 (839). – С. 12-13.

² Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. – М. : Политиздат, 1991. – С. 225.

³ Луговий В. Педагогічна освіта в Україні: структура, функціонування, тенденції розвитку / за заг. ред. акад. О. Г. Мороза. – К. : МАУП, 1994. – 196 с.; Ляшенко О. І. Якість освіти як основа функціонування й розвитку сучасних систем освіти / О. І. Ляшенко // Педагогіка і психологія. – № 1 (46), 2005. – С. 5-12.

⁴ Вища освіта України і Болонський процес : навч. посіб. / за ред. В. Г. Кременя. – Тернопіль : Навч. кн. – Богдан, 2004. – С. 173.

У широкому розумінні якість освіти розглядають як збалансовану відповідність процесу, результату і самої освітньої системи меті, потребам і соціальним нормам (стандартам) освіти¹; у вузькому – як перелік вимог до особистості, освітнього середовища й системи освіти, яка реалізує їх на певних етапах навчання.

Як зазначає більшість дослідників (Н. В. Москаленко, І. О. Потай, І. А. Шайдур), якість освіти – це узагальнений показник розвитку суспільства у певному часовому вимірі, тому його слід розглядати в динаміці тих змін, що характеризують поступ держави в контексті світових тенденцій: вона рухається до консолідації та інтеграції у світове співтовариство чи протистоїть йому, ставлячи свої інтереси понад усе. Вона є суспільною характеристикою, а не предметом змагання чи політичним аргументом в оцінці розвитку держави на конкретному етапі її становлення.

У програмному документі ЮНЕСКО читаємо, що якість вищої освіти є поняттям, яке характеризується численними аспектами і значною мірою залежить від контекстуальних рамок даної системи, інституціональних завдань чи умов і норм у даній дисципліні².

Реалізація зазначеного завдання спрямована на розв'язання ряду проблем, серед яких:

- продовження реалізація державної політики щодо забезпечення обсягів державного замовлення на підготовку фахівців за освітньо-кваліфікаційними рівнями „молодший спеціаліст”, „бакалавр”, що сприяє розширенню доступу молоді до здобуття вищої освіти;
- збільшення державного замовлення на підготовку педагогічних кадрів з числа сільської молоді;
- завершення розробки та затвердження галузевих стандартів вищої освіти з усіх педагогічних спеціальностей, зокрема – над складовою стандарту щодо обсягу і змісту психолого-педагогічної і практичної підготовки педагогів;
- для формування нового змісту педагогічної освіти робота міністерства спрямовується на принципові зміни в структурі та змістовому наповненні фундаментальної, психолого-педагогічної, гуманітарної та соціально-економічної підготовки майбутніх учителів;
- прагнучи сформувати європейський стиль соціалізації молоді людини, Міністерство освіти і науки України орієнтує ВПНЗ на необхідність вивчення та впровадження досвіду ВПНЗ європейських країн щодо трансформації навчального процесу в напрямі соціокультурного змісту освіти;

¹ Субетто А. И. Проблема качества высшего образования в контексте глобальных и национальных проблем общественного развития (философия качества образования). – СПб., Кострома, 2000.

² Програмний документ ЮНЕСКО (1995) // Науково-освітній потенціал нації: погляд у XXI століття / авт. кол.: В. Литвин (кер.), В. Андрущенко, С. Довгий та ін. – К. : Навч.книга, 2003. – С. 352-354.

- впровадження у ВПНЗ кредитно-модульної системи організації навчального процесу (виокремлення змістових модулів; інтеграція навчальних дисциплін), що забезпечить персоніфікацію підготовки фахівців.

Аналіз якості освіти у контексті вимог Булонської декларації потребує врахування деяких інноваційних принципів її аналізу. Одним із важливих аспектів інтеграції української освітньої системи в європейський простір є створення порівняльної системи ступенів, що вимагає зміни всієї парадигми вищої освіти, зокрема, зміни методів навчання, оцінювання, методів забезпечення якості. При цьому зміни у підходах до навчання стосуються зміщення акцентів з процесу навчання на його результати, що передбачає докорінну трансформацію ролі педагога, а також розвиток нових форм взаємодії учасників освітнього процесу.

Формування навчальних результатів у термінах компетенції досягається співставленням систем вищої освіти, структур і змісту програм на основі використання загальної методології визначення трудомісткості за ECTS. При цьому, визначення компетенцій є прерогативою викладачів та експертів, оскільки тільки фахівці тієї чи іншої сфери здатні сформулювати їх адекватно. Однак при цьому можуть бути корисними консультації з іншими зацікавленими сторонами в суспільстві (працедавцями, випускниками).

Сьогодні на основі досвіду більше 100 університетів з 16 країн-учасниць Болонського процесу (у консультаціях та опитуваннях взяли участь 5183 випускників, 998 професорів, 944 працедавців) відібрано 30 загальних компетенцій з трьох категорій: *інструментальні*, *міжособистісні* і *системні*. Вони класифіковані *Інструментальні* - такі, що включають **когнітивні** здібності (здатність розуміти і використовувати ідеї та міркування методологічні здібності, здатність розуміти і керувати оточенням, організовувати робочий час, вибудовувати стратегію навчання приймати рішення і вирішувати проблеми); *технологічні* уміння (уміння, пов'язані з використанням техніки, комп'ютерні навички та здібності інформаційного управління); *лінгвістичні* уміння, *комунікативні* компетенції.

Конкретизований набір включає: здатність до аналізу та синтезу; уміння організовувати і планувати; базові загальні знання; базові знання з професії; комунікативні навички з рідної мови; елементарні комп'ютерні навички; навички оперування інформацією (здатність отримувати та аналізувати інформацію з різних джерел); здатність вирішувати проблеми; здатність приймати рішення.

Міжособистісні - індивідуальні здібності, пов'язані з умінням *виражати почуття і формувати стосунки*, з критичним осмисленням і здатністю до **самокритики**, а також соціальні; навички, пов'язані з процесами соціальної взаємодії і співпраці умінням *працювати в групах*, брати *соціальні та етичні зобов'язання*. Комплекс міжособистісних навичок включає: здатність до критики та самокритики; здатність працювати в команді; міжособистісні навички; здатність працювати в міждисциплінарній команді; здатність співпрацювати з експертами в інших предметних областях; здатність сприймати різноманітність та між культурні відмінності; здатність працювати в міжнародному контексті; прихильність до етичних цінностей.

Системні - поєднання розуміння, відношення та знання, що дозволять сприймати співвідношення частин цілого одна з одною та оцінювати місце кожного з компонентів у системі, здатність планувати зміни з метою удосконалення системи та конструювати нові системи. Системні компетенції потребують засвоєння інструментальних та базових як підґрунтя. Вони охоплюють: здатність застосовувати знання на практиці; дослідницькі здібності; здібність до навчання; здатність адаптуватися до нових ситуацій; здатність генерування нових ідей (творчості); здатність до лідерства; розуміння культур та звичаїв інших країн; здатність працювати автономно; здатність до розробки проєктів та керування ними; здатність до ініціативи і підприємництва; відповідальність за якість; прагнення до успіху.

Спеціальні компетенції

Окремо слід розглядати спеціальні компетенції. Найбільшу складність становили завдання щодо визначення спеціальних компетенцій за рівнями. Встановлено рівень значущості спеціальних компетенцій для першого і другого циклів.

До першого ступеня було віднесено такі загальні для різних предметних областей компетенції:

- 1) здатність демонструвати знання основ та історії дисципліни;
- 2) здатність логічно і послідовно викладати засвоєні знання;
- 3) здатність вникати в контекст (чіткого осмислення) нової інформації та давати її тлумачення;
- 4) уміння демонструвати розуміння загальної структури дисципліни і зв'язок між її розділами;
- 5) здатність розуміти і використовувати методи критичного аналізу і розвитку теорій;
- 6) здатність правильно використовувати методи і техніку дисципліни;
- 7) здатність оцінювати якість досліджень у певній предметній галузі;
- 8) здатність розуміти результати спостережень та експериментальних способів перевірки наукових теорій. *Випускники другого рівня повинні:*

1. Опанувати предметну область на більш високому рівні, тобто володіти новітніми методами та технікою (дослідження), знати новітні теорії та їх інтерпретації.

2. Критично відстежувати та осмислювати розвиток теорії практики.

3. Оперувати методами незалежного дослідження і вміти пояснювати його результати на більш високому науковому рівні.

4. Бути здатним зробити оригінальний внесок у дисципліну відповідно до канонів певної предметної області, наприклад рамках кваліфікаційної роботи.

5. Продемонструвати оригінальність і творчий підхід.

6. Оволодіти компетенціями на професійному рівні.

Відтак, важливою є розробка технології проєктування інноваційного навчального середовища у системі професійної підготовки фахівців в європейських країнах.

Центральне місце в успішній реалізації завдання взаємного визнання уніфікованих кваліфікацій і ступенів шляхом досягнення суб'єктами нав-

чання визначеної системи компетенцій поряд зі структуруванням освіти займає *проектування освітнього середовища*. Практика освіти потребує сьогодні адаптації до нових ціннісних освітніх установок, які постійно змінюються, та розробки і прийняття нової освітньої парадигми. Саме проектування дозволяє реалізувати ідею саморозвитку освітніх систем, сформувати особистість, здатну орієнтуватися в розмаїтті протиріч сучасного світу, визначати свій власний шлях саморозвитку, самонавчання і самовизначення у професійній кар'єрі.

Досвід впровадження освітніх та педагогічних інновацій підтверджує, що у вищих навчальних закладах у процесі вдосконалення навчального процесу ставляться головні завдання:

- 1) технічної, технологічної та організаційної модернізації освітнього процесу;
- 2) удосконалення змісту програм і курсів;
- 3) технологічної перепідготовки викладачів та управлінських структур ВНЗ.

Перше завдання розв'язується за рахунок впровадження стандартних інноваційних технологій і методик, які адаптуються до вимог та рівня апаратурно-організаційного забезпечення у конкретному навчальному закладі.

Реалізація другого завдання забезпечується шляхом конструювання змісту освіти відповідно до наукових, технологічних та практичних досягнень науки і практики.

Третій аспект залежить від здатності викладача до опанування методикою та його психолого-педагогічної готовності до прийняття відповідних змін.

Ще одним важливим аспектом успішності інноваційних змін у вищій освіті визначено наявність ефективного *індивідуально-орієнтованого стилю спілкування між педагогом і студентом*. Взаємно зацікавлене, співробітницьке спілкування може призвести до індивідуалізації процесу фахового розвитку студентів. Реалізація цієї вимоги залежить від специфіки педагогічної системи, значною мірою від викладача, його фахової компетентності та інших індивідуально-психологічних характеристик, а також від індивідуальних особливостей студента.

Аналіз наукової літератури дозволяє дійти висновку, що актуальним є завдання із створення такого навчально-формулюючого середовища, в якому студенти могли б розвивати свої здібності, захоплення, творчий потенціал, реалізовувати потреби та інтереси.

Відтак, до визначення освітнього середовища, зазначеного вище, варто додати: *освітнє середовище складає сукупність зовнішніх умов, в яких відбувається повсякденна життєдіяльність індивіда, що аналізується з точки зору наявних у ній можливостей для формування його освіченості*. Це поняття означає умови реалізації освітнього процесу в освітньому закладі ага включення освітнього процесу в усю сукупність соціальних, культурних і предметних взаємозв'язків.

У зв'язку з цим в останнє десятиліття відбувається перехід до більш широкого трактування поняття "педагогічна технологія". Воно усе частіше по-

чинає розглядатися як комплексне проектування, реалізація і діагностика всього процесу навчання й освоєння знань, інтелектуальних та інших навичок, а також основних засобів адаптації і соціокультурної самореалізації студентів.

У цілому, проектування освітньо-виховного середовища на засадах загальноєвропейських стандартів не зводиться тільки до сукупності матеріалів, знарядь, систем, прийомів, методів та умов освітнього процесу. Воно охоплює всі аспекти процесу освіти: інтерпретацію та операціоналізацію соціально значимих цілей, розробку освітніх програм і навчальних планів, засоби і стилі навчання, технологічні засоби - комп'ютерні, телекомунікаційні та інші технічні системи, форми їх використання у педагогічних цілях, рівень фахової компетентності працівників освіти, а також способи управління освітніми системами.

Розглядаючи питання про якість фахової педагогічної підготовки студентів, необхідно враховувати, що найважливішою умовою ефективної підготовки фахівця-професіонала є розвиток його пізнавальної активності, творчих задатків, обдарувань, творчого і критичного мислення в рамках індивідуальних можливостей і прагнень засобом сучасних технологій проектування навчально-формульовального середовища.

ВПРОВАДЖЕННЯ ОСВІТНІХ ІННОВАЦІЙ В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Аналіз сучасної соціокультурної ситуації дозволяє дійти висновку, що система вищої освіти в Україні формується як один з пріоритетних напрямів і ціннісних орієнтацій державності та суспільної свідомості. Проблеми виховання, освіти, розвитку молодого покоління набувають особливого значення, оскільки доля майбутнього людства більшою мірою залежатиме від розвитку духовної і моральної сфери суспільства. Тому саме професійна педагогічна діяльність учителя як носія духовних цінностей, спадкоємця поколінь покликана сприяти утвердженню гуманної, демократичної особистості, здатної до саморозвитку, самореалізації своїх інтересів та обдаровань.

Розвиток системи вищої освіти вимагає від педагогічної науки й практики вивчення і впровадження сучасних технологій та нових методів навчання дітей та молоді. Інновації в педагогіці пов'язані із загальними процесами у суспільстві, глобалізаційними та інтеграційними процесами. Інноваційна діяльність в Україні передбачена Законом України „Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності в Україні на період до 2005 року” (2002), Державною програмою прогнозування науково-технологічного та інноваційного розвитку на 2004-2009 роки.

Інновації в освіті є закономірним явищем, динамічним за характером і розвивальним за результатами, їх запровадження дозволяє вирішити суперечності між традиційною системою і потребами в якісно новій освіті. Сутнісною ознакою інновації є її здатність впливати на загальний рівень професійної діяльності педагога, розширювати інноваційне поле освітнього середовища у навчальному закладі, регіоні. Як системне утворення інновація характеризується інтегральними якостями: інноваційний процес, інноваційна діяльність, інноваційний потенціал, інноваційне середовище.

Джерелом інновації є цілеспрямований пошук ідей з метою розв'язання суперечностей, її освоєння відбувається шляхом апробації в формі педагогічного експерименту або пілотного впровадження. Розвиток інновації залежить від того, наскільки соціально-психологічне середовище потребує нової ідеї. Подальше існування інновації пов'язане з переходом у стадію стабільною функціонування.

Отже, інновації в освіті – це процес творення, запровадження та поширення в освітній практиці нових ідей, засобів, педагогічних та управлінських технологій, у результаті яких підвищуються показники (рівні) досягнень структурних компонентів освіти, відбувається перехід системи до якісно іншого стану. Слово "інновація" має багатомірне значення, оскільки складається з двох форм: власне ідеї та процесу її практичної реалізації¹.

¹ Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; гол. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 338-340.

Інновації класифікують за об'єктом впливу (педагогічні, соціально-психологічні, організаційно-управлінські), рівнем поширення (системно-методологічні та локально-технологічні) та інноваційним потенціалом нового (радикальні, модифікаційні, комбінаторні). За об'єктом впливу результатами педагогічних новацій є якісні зміни у навчанні та вихованні школярів. Упровадження інновацій спеціально-психологічної спрямованості сприяє покращенню мікроклімату в освітньому середовищі, формує високий рівень культури стосунків між суб'єктами навчально-виховного процесу. Інновації організаційно-управлінського типу забезпечують запровадження сучасних форм і методів управління, сприяють подоланню стереотипів консервативного стилю керівництва, формують нові партнерські відносини. Поширення інновацій системно-методологічного рівня запроваджуються у межах загальної системи. Локально-технологічний рівень інновацій передбачає апробацію особистісно орієнтованих інноваційних методів, систем на окремих об'єктах освіти. Згідно з інноваційним потенціалом нового, радикально нові ідеї – інновації в освіті, що запроваджуються на основі кардинально нових засобів (інформаційно-комп'ютерних технологій, нейролінгвістичного програмування тощо). Модифікаційними називають інновації, спрямовані на вдосконалення змісту, форм, методів" навчально-виховного процесу, організації освіти. Комбінаторними називають осучаснені новації – освітні й педагогічні традиції, адаптовані до нового соціокультурного середовища.

Інновації в системі професійно-педагогічної освіти мають подвійну спрямованість. Вони передбачають зміни не тільки в системі власне педагогічної підготовки, але й мають обов'язкове врахування змін, що відбуваються у всіх типах навчальних загальноосвітніх закладах, а також історико-педагогічних тенденцій у цій сфері.

Історію походження інновацій в освіті пов'язують із періодом зародження експериментальної педагогіки (2-а пол. XIX ст.), науки про вивчення психологічних особливостей дитини, новітніх форм і змісту її навчання й виховання методами наукового пошуку. Безумовно, педагогічна освіта також розвивалась під впливом інноваційних процесів, що відбувалися у зарубіжній і вітчизняній школах. Основні ідеї зарубіжних учених того часу А. Біне, О. Декролі, А. Лай, Е. Клапаред, В. Кіплатрік, Е. Мейман, Е. Торндайк та ін. полягали в необхідності скасування освітніх традицій і проголошенні пріоритету творчого розвитку дитини. Під впливом реформаторських течій кінця XIX ст. у зарубіжній педагогіці створюються навчальні заклади пошукового типу діяльності, так звані "експериментальні" школи (Німеччина, Велика Британія, Чехія, США та ін.), у яких апробуються нові педагогічні ідеї та концепції ("Лабораторна школа" Дьюї, "Органічна школа" М. Джонсона, "Школа гри" К. Пратта, дитяча школа М. Наумберга тощо).

Значних результатів в інноваційних пошуках досягли "нові школи" Західної Європи, зокрема О. О'Нейла (Кірслі, Велика Британія), "Вільна шкільна громада" Г. Вінекена (Німеччина), дитячі будинки Я. Корчака (Польща) та

ін., у яких вперше знайшла відображення ідея цінності індивіда, особливостей дитини.

Важливим досягненням в організації інноваційних процесів в освіті стало створення Бюро педагогічного експериментів під керівництвом Дж. Дьюї (Нью-Йорк, США, 1911) та міжнародного об'єднання педагогічного руху "Нова школа" під керівництвом А. Фер'єра (Швейцарія, 1912), мета діяльності яких полягала в узагальненні та розповсюдженні інноваційного досвіду шкільної освіти.

Період розвитку інноваційно-педагогічної сфери 1-ї пол. XX ст. О. Я. Савченко назвала етапом піднесення педагогічних систем гуманістичної спрямованості (М. Монтессорі, Р. Штайнер, С. Френе та ін.). Новаторськими ідеями цієї сфери стали: виховання дитини на принципі природовідповідності, на засадах розвитку її внутрішньої свободи й гідності; пошуки і запровадження дидактичних нововведень на основі навчальних інтересів дитини; визнання інтелектуального розвитку дитини та розробка нових способів діагностування її потенційних здібностей; обґрунтування ідеї демократичного виховання на засадах загальнолюдських моральних цінностей, розвитку громадянських якостей; розширення сфери інноваційного пошуку із приватної освіти на державні масові школи; розвиток комплексів інноваційного типу: — "науковий центр – експериментальна школа", "університет- експериментальна школа" та ін.

Інтерес до освітніх інновацій у зарубіжній педагогіці помітно активізувався у 50 – 80-і роки XX ст. Її визначальною рисою стало формування освітніх альтернатив (шкіл, педагогічних систем, концепцій тощо) як своєрідних центрів науково-педагогічного пошуку і популяризації нових педагогічних ідей: антиєгалітаризму (варіативність, диференціація, неперервність навчання), диверсифікації (забезпечення кожної дитини шкільного віку загальною освітою згідно з її індивідуальними здібностями, нахилами, інтересами) та полікультурної освіти (врахування етнічної, національної, релігійної ідентичності школярів) (Б. Блум, Дж. Брунер, Р. Ганьє, Г. Ксвелті, А. Комбс, А. Маслоу, Г. Олпорт, Ч. Паттерсон, Д. Равич, Б. Снінер, Р. Тайлер, Ч. Фіни та ін.). Під впливом демократичних тенденцій поширюються раціоналістична (забезпечення школярів знаннями, засвоєння яких дає можливість випускникам адаптуватися до умов реального життя) та феноменологічна (на основі поєднання знання і власного досвіду дитину вчать самостійно будувати власне життя, розвивати її природний потенціал, брати відповідальність за вирішення особистих проблем) моделі освіти. Уперше інновації в освіті були пов'язані з реформами галузі.

Головною метою запровадження інновацій в освіті кінця XX – початку XXI ст. стає необхідність відповідати виклику глобалізаційних трансформацій, екологічних проблем, полікультурних тенденцій у світі. Нові ідеї зосереджено навколо проблем оцінювання якості освіти, формування у педагогів індивідуальної відповідальності за позитивні зміни в освіті, подолання суперечностей між темпами соціально-культурного розвитку школярів та потребами сучасного суспільства, досягнення рівних можливостей у здобутті якіс-

ної базової освіти, активізації соціально-педагогічних процесів для підвищення якості освіти. Нині утверджується пріоритет інноваційного розвитку освіти на основі модернізації всіх складових системи (змісту, педагогічних технологій, оцінювання навчальних досягнень школярів, підготовки педагогічних кадрів, управління, фінансування тощо); нормативне забезпечення інноваційної політики галузі; формування інфраструктур, які підтримують та координують інноваційні процеси.

Становлення інноваційно-педагогічної сфери в освіті України відбувалося на тлі "піднесення національно-культурного руху, утвердження національної системи освіти й виховання, внесення національного компонента в структуру педагогічної науки", яке охоплювало період 1905-1920 рр. Для української школи це був час формування національної освітньої парадигми, джерелом якої стали традиції української етнопедагогіки та реформаторські ідеї зарубіжної школи.

Інноваційні пошуки 20-30 років ХХ ст. формувалися в умовах утвердження класових цінностей, розгорталися на основі експериментальної педагогіки у напрямі створення рефлексології та педології (О. Залужний, В. Протопопов, І. Соколянський); концепції естетизації особистості (Я. Мамонтов); індивідуалістичної освіти (О. Музиченко); прагматичної педагогіки (Б. Манжос); вільного трудового виховання (Я. Чепіга); національного виховання (В. Дурдуківський).

Подальший розвиток інновацій (1930–1950) визначався ідеологічними принципами і партійними постановами, що призводило до уніфікації освіти та стримувало інноваційний рух в Україні. Під впливом ідеології соціалізму формується педагогічна система А. С. Макаренка, основними ідеями якої стало: формування радянської людини-комуніста в умовах соціалістичного середовища; колективістське виховання; свідомо дисципліна; поєднання поваги і відповідальності та ін. З початком "відлиги" в радянському суспільстві (50-80-і роки) розпочалася нова епоха інновацій в освіті її домінантою стали гуманістичні ідеї В. О. Сухомлинського про необхідність піднесення людини як найвищої соціальної цінності, формування національної і людської гідності у школярів, розвиток творчих здібностей особистості на основі партнерської суб'єкт-суб'єктної взаємодії та етичних цінностей. Утверджуються ідеї гуманізації та демократизації освіти (М. Вейт, О. І. Вишневський, В. М. Галузинський, О. А. Захаренко, В. О. Сухомлинський); змісту освіти (С. У. Гончаренко, Н. Г. Ничкало); розвитку пізнавальних інтересів та діяльності школярів (А. М. Алексюк, В. І. Бондар, В. К. Буряк, В. І. Євдокимов, О. В. Киричук, Б. І. Коротяєв, П. М. Лебедев, В. І. Паламарчук, М. М. Палтишев, І. П. Підласий); оптимізації навч.-виховного процесу (А. І. Зільберштейн, В. П. Максименко, І. Т. Федоренко); самостійної роботи школярів (В. К. Буряк, О. Я. Савченко); проблемного навчання (В. П. Барабаш, С. І. Векслер, Н. О. Воскресенська, В. П. Корнєєв, В. І. Лозова, В. В. Марков, З. А. Стоницький, А. В. Фурман); методів навчання та виховання (В. Ю. Зябкін, В. П. Корнєєв, Л. Л. Момот, В. О. Онищук, С. П. Петухов); вирішення проблеми неуспішних учнів (В. П. Барабаш, Г. Т. Лисенко,

І. І. Соболев, І. І. Стафеев); розвивального навчання (Г. С. Костюж); програмованого навчання (В. П. Волинський, Н. С. Литвиненко); педагогіки співробітництва (В. Ф. Шаталов); форм навчання (С. І. Векслер, А. В. Вихрущ, К. Г. Делікатний, Ю. І. Мальований, В. Є. Римаренко); історії шкільної освіти та порівняльної педагогіки (О. В. Сухомлинська, Л. П. Пуховська); управління школою (В. І. Бондар, В. І. Маслов, В. С. Пікельна); передового педагогічного досвіду (В. П. Зоц, В. Ф. Паламарчук). Усе це спрямовано на підвищення ефективності навчання та виховання школярів.

Інноваційні трансформації сучасної освіти (кінець ХХ – початок ХХІ століття) окреслені провідними концепціями: традиційною (оволодіння базовими знаннями, вміннями і навичками; вивчення і засвоєння академічних знань), раціоналістичною (опора на знання як упорядковану сукупність об'єктивних фактів на основі створення ефективної та всебічно розробленої технології) та гуманістичною (необхідна умова для особистісного самовираження, самоствердження людини, можливість найбільш повно й адекватно відповідати природі людського "Я").

Активізація сучасного інноваційного руху в Україні сприяє становленню авторських шкіл інноваційного типу (М. Гузика, О.А. Захаренка, А.І. Сологуба, М. Чумарної та ін.), діяльність яких спрямована на формування якісно нових, альтернативних концепцій і педагогічних систем.

Інновації у вищій школі передбачають: а) створення електронної бази даних про інновації у вищій освіті, організація науково-дослідницьких (фундаментальних і прикладних) та навчально-методичних робіт з проблем професійної освіти; б) вивчення, узагальнення та поширення кращого вітчизняного, європейського та світового досвіду в цій сфері; в) організація і проведення конференцій, семінарів і тренінгових курсів з інноваційних методик викладання гуманітарних та природничо-математичних дисциплін для професійного загалу.

Сьогодні у ВНЗ України широко використовується рейтингова система контролю організації навчального процесу й оцінки знань студентів. Головна мета впровадження рейтингової системи оцінювання знань студентів – поліпшення якості навчання шляхом активізації навчальної діяльності, стимулювання активної самостійної роботи студентів, підвищення об'єктивності оцінки знань, виявлення індивідуальних здібностей студентів, а також створення умов для здорової конкуренції, націленої на здобуття більш високого місця у рейтинговому списку групи, спеціальності, факультету. Ця система надає можливість розпочати впровадження кредитно-модульної системи, як того вимагає Болонський процес¹.

Здійснюється розробка авторських курсів нового покоління, які на етапі формування можуть бути застосовані для індивідуального навчання об-

¹ Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; гол. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 340-341.

дарованих студентів, а у подальшому, за умов наявності матеріальної бази, для широкого використання у навчальному процесі.

Інтеграція вищої школи України до загальноєвропейського освітнього простору пов'язана з проблемами, розв'язання яких бачиться у реформуванні системи підготовки кадрів згідно з міжнародними вимогами. В умовах зростання обсягів інформації з багатьох галузей науки, техніки та технології, кардинальних змін у соціальній сфері, висунення високих професійних вимог до майбутніх педагогів необхідно інтенсифікувати процес навчання, створити умови для підготовки висококваліфікованих учительських кадрів, використовуючи новітні технології і методики навчання.

У багатьох зарубіжних навчальних закладах останнім часом з'явилися так звані гібридні курси (hybrid courses). Це специфічна форма поєднання очного і дистанційного навчання, за якої окремі курси студент самостійно вивчає в електронному форматі, що не виключає його безпосередніх контактів з викладачем. Інтегрування дистанційного навчання в очне спирається на нове трактування змісту поняття "дистанціювання студента від викладача", в якому підкреслюється не фізичний, а педагогічний аспект феномена дистанціювання. Останнє тлумачиться як можливість забезпечення з допомогою дистанціювання студента від викладача його більшої автономності, що дозволяє суттєво покращити організацію самостійної роботи.

Інформаційно-аналітична система дистанційної освіти являє собою навчальний комплекс, в якому об'єднано переваги практично всіх форм викладання навчального матеріалу – підручника; навчального посібника для самостійного вивчення матеріалу; конспекту лекцій; методів, посібників до практичних занять, лабораторних робіт та курсового проектування; довідкової літератури. Це – дві підсистеми: 1) мультимедійний комплекс теоретичного матеріалу, практичних занять, лабораторних робіт і вирішення проблем у прикладному програмуванні та 2) інформаційна система аналізу процесу навчання і ступеня засвоєння матеріалу. Такий навчальний комплекс містить систему контролю й аналізу процесу навчання з оцінкою рівня засвоєння матеріалу і підготовкою методичних рекомендацій щодо організації навчання за умов попереднього недостатньо глибокого засвоєння матеріалу. У ньому передбачено багаторівневе тестування з усіх видів навчання

До складу цілісного курсу дистанційного навчання може входити набір модульних блоків з окремих розділів, що мають свій рейтинг і впливають на підсумкову оцінку знань студентів. Кожна дидактична одиниця може вміщувати: інформаційний блок, тобто теоретичну складову, розроблену на основі гіпертекстових технологій, статичного та динамічного графічного матеріалу; задачі для самостійного розв'язання; контрольні запитання; тестові завдання.

Разом з тим підкреслимо, що головним інноваційним потенціалом будь-якої країни та її регіонів є спеціалісти у галузі освіти і передусім педагоги. Саме вчителі, на думку Н. В. Кузьміної, знаходять в основі всіх професій, працюють з учнями на всіх освітніх маршрутах, забезпечуючи неперервність освіти впродовж усієї життєвої траєкторії і створюють умови для функціонування "соціального ліфту". Світова тенденція підвищення потенціалу спеці-

алістів освіти пояснюється переміщенням конкуренції держав у сучасному світі в сферу освіти. Конкурентноздатними стають країни, спеціалісти управління яких усвідомлюють потреби своїх держав. Спеціалісти освіти є одною із ланок спеціалістів управління державою, оскільки управляють процесами формування людського потенціалу, використовуючи при цьому переваги національних систем освіти¹.

Болонський процес розвивається, насамперед, у межах вищої професійної освіти, оскільки є проявом європейської ідеології, що ґрунтується на прагматичному базисі. Цінність Болонського процесу полягає: в ідеї узгодженості якості освіти з потребами суспільства і можливостями науково-технічного прогресу; у створенні Європейської Асоціації Гарантії Якості у вищій освіти, "Стандартах і рекомендаціях якості вищої освіти в Європейському просторі, що передбачає обґрунтування і доведення переваг національних систем освіти.

Педагоги – головні відповідальні за якість створюваних духовних продуктів в особистісних новоутвореннях випускників загальноосвітніх і вищих освітніх закладів на конкретних етапах освітніх маршрутів. Вони мають професійну підготовку, яку отримали в педагогічних або класичних університетах з відповідних навчальних предметів, що вивчаються на основі офіційно признаних фундаментальних наук.

Професійна педагогіка – галузь педагогічної науки, яка розглядає закономірності професійного росту, зміст, форми і методи підготовки фахівців у системі початкової, середньої і вищої професійної освіти.

Педагогіка вищої професійної освіти – це галузь професійної педагогіки, яка вивчає закономірності професійного зростання, зміст, форми і методи підготовки і підвищення кваліфікації спеціалістів².

Професійно-педагогічна освіта являє собою систему підготовки педагогічних кадрів (учителів, вихователів тощо) для загальноосвітньої школи та інших навчально-виховних закладів у педагогічних університетах та інститутах, педагогічних коледжах, університетах; у широкому розумінні підготовка педагогічних і науково-педагогічних кадрів для навчальних закладів усіх типів, включаючи професійно-технічні, середні спеціальні й вищі; сукупність знань, здобутих в результаті підготовки³.

Така освіта спрямовується на підготовку педагогів з високим рівнем професійної компетентності, що ґрунтується на новітніх досягненнях психолого-педагогічних наук, сучасних спеціальних знаннях певної галузі виробництва; з високим рівнем педагогічної компетентності, критичного мис-

¹ Кузьмина Н. В. Законы развития фундаментального образования в регионе : программа / Н. В. Кузьмина, В. А. Полянин. – Ковров : КГТА, 2008. – С. 5.

² Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике / В. М. Полонский. – М. : Высш. шк., 2004. – С. 20.

³ Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – С. 252.

лення, здатності застосовувати наукові надбання на практиці; здатності запроваджувати цінності демократичної правової держави ¹.

Професійно-педагогічна освіта має бути гуманістично спрямованою, тобто реалізувати ідеї гуманізму: вільний всебічний розвиток особистістю своїх здібностей, потреб та інтересів (самоактуалізація особистості); орієнтація особистості на усвідомлений і відповідальний вибір значимих для себе знань, поведінки, вчинків у різноманітних життєвих ситуаціях.

Водночас педагогічна освіта спрямована на формування нових життєвих установок особистості, професійно підготовку сучасної генерації учительських кадрів, морально вихованих, які можуть самостійно приймати відповідальні рішення в ситуації вибору, прогнозувати їх можливі наслідки, що здатні до співробітництва, яким притаманна мобільність, динамізм, конструктивність, розвинене почуття відповідальності за долю країни та її молодого покоління.

В умовах інтеграції та демократизації вищої освіти суттєво зростає роль університетської освіти. Університет завжди був центром наукової, освітньої і просвітницької діяльності, яка має загальнокультурне значення як для окремого регіону, так і для країни в цілому. В структуру Житомирського державного університету імені Івана Франка включено 3 навчально-наукових інститутів 6 факультетів, 35 кафедр, понад 20 науково-дослідних центрів, лабораторій, наукових шкіл, навчально-наукові-виробничі комплекси, наукові товариства і професійні об'єднання тощо. Діяльність університетів ґрунтується на принципах: взаємозв'язку науки і практики в процесі підготовки спеціалістів, наступності між рівнями освіти, громадської спрямованості виховання, високої духовності університетського життя.

Модернізація системи вищої освіти в Україні характеризується поєднанням традицій, що склалися у вітчизняній вищій школі і новими ідеями, що пов'язані із входженням України в європейський та світовий освітній простір. Для системи університетської освіти характерні сучасні інноваційні тенденції: орієнтація на європейські та світові освітні стандарти, розвиток багаторівневої освітньої системи, потужне збагачення ВНЗ сучасними інформаційними технологіями, широке включення в систему Internet, розвиток інноваційних технологій навчання, створення університетських комплексів, поширення дослідницько-експериментальної роботи з апробації нових навчальних планів, створення авторських підручників, посібників, навчального забезпечення, розробка освітніх стандартів, нових структур управління тощо ².

Отже, вищі навчальні заклади можуть вважатися інноваційними, якщо університет являє собою науково-освітній мегаполіс і виступає як центр науки, освіти, культури; основні принципи розвитку освіти у вузі передбачають

¹ Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; гол. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 735.

² Бордовская Н. В. Педагогіка / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – Спб. : Питер, 2001. – С. 128.

зв'язок науки і практики, спадкоємність між рівнями освіти, громадянське виховання, інтелігентність, духовність університетського життя; навчально-виховний процес будується з урахуванням глобалізаційних та євроінтеграційних процесів; ґрунтується на принципі природовідповідності; педагогічна система еволюціонує в гуманістичному напрямку; поєднуються традиційні педагогічні напрацювання із сучасними інноваціями; навчальна робота органічно поєднуються з науково-дослідною; багачення навчання сучасними технологіями; університетизація вищої освіти; самофінансування; оновлення змісту з урахуванням вимог світових стандартів спрямований на саморозвиток вищої школи; розробка нового покоління варіативних підручників і навчальних посібників, орієнтованих на цінності вітчизняної та світової культури, сучасного демократичного суспільства; працює в режимі розвитку та випередження.

Важливу роль в оновленні навчального процесу відіграє керівництво вищого навчального закладу, викладачі, методисти як безпосередні носії новаторських підходів. При всьому розмаїтті технологій навчання: дидактичних, комп'ютерних, проблемних, модульно-розвивальних, кредитно-модульних та інших – реалізація провідних педагогічних функцій залишається за педагогом.

Серед пріоритетних напрямів державної політики в контексті інтеграції вітчизняної вищої освіти до європейського та світового освітнього простору визначено проблеми постійного підвищення якості освіти, модернізації її змісту та форм організації навчально-виховного процесу; розробка та впровадження освітніх інновацій та інформаційних технологій.

За орієнтир береться теоретична модель *"інноваційної людини"*, випробувана у світі. Інноваційна людина – особа такого соціально-культурного ґатунку, яка здатна творчо і результативно працювати, бути конкурентно-спроможною в умовах сьогодення. Відповідно навчальний процес має бути трансформований у напрямі індивідуалізації освітньої взаємодії, навчання, формування творчого мислення і збільшення самостійної роботи студентів.

Саме викладач виступає творцем, модифікатором конкретних нововведень. Він володіє широкими можливостями і має необмежене поле науково-педагогічної діяльності, оскільки на практиці переконується в ефективності створених технологій та методик навчання, проводить дослідницьку роботу, залучаючи до наукового пошуку студентів.

Інноваційна позиція викладача характеризується творчою активністю, особистісною готовністю до перегляду і перебудові системи власної діяльності із урахуванням: 1) змін його статусу від спеціаліста-виконавця – до професіонала дослідника; 2) розвинутої рефлексії в діяльності; 3) спрямованістю на шуканий результат, саморозвивальної організації¹.

¹ Паутова Л. Є. Акмеологическая продуктивность инновационной позиции преподавателя в развитии творческой готовности студентов к профессиональной деятельности : автореф. дис. на соискание науч. звания канд. псих. наук. – Шуя. : "Полиграфия-Центр", 2004. – С. 90-91.

З упровадженням у навчально-виховний процес сучасних технологій викладач все більше набуває функції консультанта, фасілітатора, наставника. Останнє вимагає від нього спеціальної психолого-педагогічної підготовки, оскільки у професійній діяльності викладача реалізуються не тільки спеціальні предметні знання, але й сучасні знання у сфері педагогіки і психології, акмеології, технології навчання і виховання. На цій базі формується готовність до сприйняття, оцінки і реалізації педагогічних інновацій.

Інноваційну спрямованість педагогічної діяльності зумовлюють соціально-економічні перетворення, які вимагають відповідного оновлення освітньої політики, прагнення педагогів до засвоєння та застосування педагогічних новинок. Велику роль відіграє конкуренція вищих навчальних закладів, яка стимулює пошук нових технологій, форм, методів організації навчально-виховного процесу, диктує відповідні критерії щодо підбору науково-педагогічних кадрів.

Необхідність в інноваційній спрямованості педагогічної діяльності на сучасному етапі розвитку освіти і суспільства в цілому зумовлена рядом обставин.

По-перше, як вже наголошувалось, входження України в європейський простір, впровадження європейських норм і стандартів в освіті, науці і техніці зумовлює необхідність докорінного оновлення системи вищої освіти, методології, технології і методики організації навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах. Інноваційна спрямованість діяльності викладачів та студентів передбачає створення, освоєння і використання педагогічних нововведень як вітчизняних, так і зарубіжних учених та педагогів.

По-друге, посилення гуманітаризації змісту освіти, неперервні зміни обсягу, складу навчальних дисциплін, введення нових спеціальностей, нових навчальних предметів, елективних курсів потребують постійного пошуку нових організаційних форм, технологій навчання. У зв'язку з цим зростає роль і значення викладача як генератора педагогічних ідей.

По-третє, зміна характеру відношення викладачів до самого факту освоєння і застосування педагогічних нововведень. Інноваційна діяльність у цілому зводилася до використання рекомендованих зверху нововведень. Нині інноваційна діяльність набуває все більше вибіркового та дослідницького характеру. Посилюється ступінь свободи викладача, який раніше діяв у жорстко регламентованих умовах.

По-четверте, входження ВНЗ у ринкові відносини, виникнення нових типів недержавних навчальних закладів різних форм власності, створює реальну ситуацію їх конкурентоздатності.

Критерії педагогічної інновації. Формування інноваційної спрямованості передбачає використання певних критеріїв, які дають можливість судити про ефективність того чи іншого нововведення.

У науковій літературі виділяють наступні критерії: новизни, що дає змогу визначити рівень новизни досвіду (розрізняють абсолютний, локально-

абсолютний, умовний, суб'єктивний рівні новизни); оптимальності, який сприяє досягненню високих результатів за найменших витрат часу фізичних, розумових сил, що означає певну стійкість позитивних результатів у діяльності вчителя; можливості творчого застосування інновацій у масовому досвіді, що передбачає придатність апробованого досвіду для масового впровадження у вищих навчальних закладах. Представлений у науково-методичному збірнику досвід викладачів Житомирського держуніверситету відповідає визначеним критеріям.

Крім того виділяють *критерії оцінки нововведень*: масштаб перетворень ВНЗ (нововведення можуть здійснюватися на рівні факультету або всього закладу, охоплювати структуру управління, форми організації навчально-професійної та науково-дослідної діяльності студентів, освітні технології, сферу міжнародної співпраці тощо); ступінь глибини перетворень, що здійснюються (це стосується всіх елементів і ланок ВНЗ – навчальних дисциплін, діяльності викладачів та студентів, організацію відбору абітурієнтів, створення університетських комплексів); ступінь новизни за чинником часу (нововведення можуть класифікуватися, як ті, що заміщають, відміняють, відкривають та ретровведення; це може стосуватися заміни застарілої літератури, ТЗН або припинення діяльності якоїсь підструктури ВНЗ, відкриття нових спеціальностей і разом з цим відновлення закладом чогось забутого, але необхідного в наш час ¹.

Основна ідея модернізації системи вищої освіти полягає в тому, що ефективність навчання у вищій школі може бути поліпшена завдяки проектуванню і впровадженню новітніх освітніх систем і технологій.

У соціально-психологічному аспекті, на думку В. М. Пінчука ² інновація являє собою створення і впровадження різних видів нововведень, які спричиняють зміни в соціальній практиці. Розрізняють соціально-економічні, організаційно-управлінські, техніко-технологічні інновації. Інноваційна діяльність не піддається формалізації, потребує врахування людського фактора, зокрема переборення соціально-психологічних бар'єрів. Подоланню їх сприяють: 1) урахування установок, ціннісних орієнтацій, етичних норм поведінки; 2) застосування соціально-психологічних методів активного навчання учасників процесу з метою розвитку в них інноваційних здібностей, формування готовності до сприйняття та участі в інноваційних заходах.

Зарубіжні науковці надають великого значення проблемі інновації. При ЮНЕСКО діє спеціальний центр педагогічних інновацій для розвитку освіти. Міжнародне бюро з питань освіти при ЮНЕСКО видає багатотиражний фаховий журнал "Інформація та інновація в освіті".

Термін „інновація” увійшов до вжитку в 40-і роки ХХ ст., спочатку його використовували німецькі та австрійські науковці при аналізі соціально-

¹ Бордовская Н. В. Педагогика / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – СПб. : Питер, 2001. – С. 129.

² Пінчук В. М. Інноваційні процеси – підґрунтя проектування нових освітніх технологій / В. М. Пінчук // Освіта і управління. –1998. – Т. 2. – Число 3. – С. 89.

економічних і технологічних процесів. Пізніше поняття “інновація” стало вживатися і в педагогічних дослідженнях, що означало все нове в системі освіти. Розглянемо базові поняття, що відображають інноваційні процеси.

Інновація (італ. *innovazione*) – новина. У науково-методичній літературі визначена певна термінологія нововведення – нові форми організації праці та управління, нові види технологій, які охоплюють не тільки окремі установи та організації, а й різні сфери. Отже, поняття “інновація” означає нововведення, новизну, зміни, інновація як засіб і процес передбачає введення чогось нового. Стосовно педагогічного процесу інновація означає введення нового у цілі, зміст, методи і форми навчання і виховання, організацію спільної діяльності викладача і студентів. Інновація є суттєвим діяльним елементом розвитку освіти взагалі, реалізації конкретних завдань у навчально-виховному процесі. Інновації відображаються в тенденціях накопичення і відозміни ініціатив і нововведень в освітньому просторі; спричиняють певні зміни у сфері освіти.

Інновація освіти – цілеспрямований процес часткових змін, що ведуть до модифікації мети, змісту, методів, форм навчання й виховання, адаптації процесу навчання до нових вимог¹.

Інноваційний заклад освіти – вищий навчальний заклад, в якому педагогічний та студентський колектив експериментують, апробують чи впроваджують нові педагогічні ідеї, теорії, технології.

Інноваційний потенціал педагога – сукупність соціокультурних і творчих характеристик особистості педагога, яка виявляє готовність удосконалювати педагогічну діяльність, наявність внутрішніх засобів та методів, здатних забезпечити цю готовність.

Інноваційне середовище – це певні морально-психологічні обставини, що підкріплені комплексом заходів організаційного, методичного, психологічного характеру, які забезпечують введення інновацій в освітній процес вищого навчального закладу. У Житомирському державному університеті створено таке інноваційне середовище, яке передбачає технологічну і методичну підготовленість учителів, їх постійну інформованість стосовно педагогічних нововведень. Наявність такого середовища у педагогічному колективі знижує коефіцієнт “опору” викладачів нововведенням, допомагає подолати стереотипи професійної діяльності. Інноваційне середовище знаходить реальне відображення у ставленні викладачів до педагогічних інновацій.

Інноваційний потенціал викладача характеризують: творчою здатністю генерувати нові ідеї, що зумовлено професійною установкою на досягнення пріоритетних завдань; уміннями проектувати і моделювати свої ідеї на практиці: викладачу-новатору притаманний високий культурно-естетичний рівень, освіченість, інтелектуальна глибина і різнобічність інтересів; новизна,

¹ Волкова П. Педагогіка : посіб. / П. Волкова. – К. : “Академія”, 2001. – С. 403.

оригінальність у проведенні занять, дослідницька спрямованість, висока результативність¹.

Сутністю інноваційних процесів в освіті є, по-перше, проблема вивчення, узагальнення і розповсюдження передового педагогічного досвіду, і, по-друге, проблема впровадження досягнень психолого-педагогічної науки у практику. Ці дві проблеми мають вирішуватися інтегровано.

Проте, незважаючи на широке використання цього поняття, проблема освітньої інноватики знаходиться у стані розробки.

Цьому сприяє загострення суперечностей між фундаментальними науковими знаннями і складністю їх практичного використання, між фазою створення нового педагогічного знання і його досвідного впровадження як інноваційного.

Передбачається, що освітня інноватика характеризує сутнісний зв'язок теорії і практики освітньої діяльності, визначає її норми, характерні для інноваційних перетворень, органічно поєднує процеси створення і впровадження новацій на практиці. Основними складовими освітньої інноватики є:² а) теорія створення інновацій у системі освіти (педагогічна неологія); б) методологія сприйняття, оцінки та інтерпретації нового в соціології, дидактиці, психології, педагогіці, менеджменті; в) технологія і досвід практичного застосування освітніх інновацій. Ці складники розкривають суть інноватики.

Серед дослідницьких завдань освітньої інноватики виділено передусім такі: обґрунтування її місця в системі загальнонаукового і психолого-педагогічного знання; розкриття основних функцій та їх ролі в теоретичному осмисленні шляхів модернізації; визначення перспектив функціонування університетської освіти, розвитку і управління вищими навчальними закладами; впровадження освітньої інноватики як критеріальної оцінки передового педагогічного досвіду; розроблення категоріального апарату; виявлення тенденції розвитку інноваційних процесів у вищій школі; розробка навчально-методичного забезпечення інноваційних процесів.

Освітня інноватика розглядається в різних аспектах як окрема галузь наукового знання і предмет методологічного дослідження; наукова проблематика інноваційних процесів у сучасній філософії освіти й виховання. Також досліджуються моделі управління, цілі, мотивації, зміст, структура і функції освітньої інноватики, інноваційні процеси в сучасній середній і вищій школі; суперечності інноваційної діяльності і способи їх розв'язання.

Отже, освітня інноватика передбачає міждисциплінарний синтез соціологічних, дидактичних, психологічних, акмеологічних, економічних та інших завдань. Вона виявляє глибинні процеси створення і застосування ново-

¹ Педагогічні технології у неперервній професійній освіті : монографія / за ред. С. О. Сисоєвої. – ВІПОЛ, 2001. – 502 с.

² Фурман А. В. Методологічний аналіз систем розвивального навчання / А. В. Фурман // Педагогіка і психологія. – 1995. – № 1. – С. 53-59.

го в системі освіти, яким притаманні особливості, пов'язані з учасниками цього процесу, суб'єктами розвивальної взаємодії.

Існують різні наукові підходи до проблеми інноватики. М. В. Кларін відомий спеціаліст із зарубіжної педагогіки відзначає: "За своїм основним змістом поняття "інновація" приналежне не тільки до створення і поширення новацій, а й до змін у способах діяльності, стилі мислення, які з цим пов'язані. Розглядаючи інноваційні моделі навчання в такий спосіб, ми звертаємося до нових дидактичних підходів, які формують нетрадиційне уявлення про організацію навчального процесу"¹.

Наприкінці 70-х років автори відомої доповіді Римського клубу "Немає обмежень для навчання" визначили навчання в широкому розумінні цього слова як: а) процес нарощування досвіду; б) індивідуальний розвиток; в) соціокультурне збагачення.

В освіті найбільш поширені типи навчання: 1) *підтримуюче*, спрямоване на відтворення окремої культури, соціального досвіду і соціально-культурної системи в цілому; 2) *інноваційне*, яке стимулює інноваційні зміни в існуючій культурі і соціумі, активно впливаючи на проблемні ситуації, що постають як перед окремою людиною, так і перед суспільством.

Проте в середній та вищій школі досі переважає перший тип – підтримуюче навчання. На думку соціологів і педагогів, – ця невідповідність пояснюється непідготовленістю суспільства і системи освіти до зіткнення з новими ситуаціями в соціальному житті, щоб своєчасно й належним чином відгукватися на політичні, екологічні, економічні та інші проблеми. Тому інноваційність відносять як до дидактичної організації навчання, так і до його соціально значущих результатів. У розвитку теорії навчального процесу в сучасній педагогіці виділяють два шляхи: модернізація традиційного навчання, його переорієнтація на ефективну організацію засвоєння визначених соціальних зразків і досягнення чітко фіксованих еталонів.

Традиційні дидактичні завдання репродуктивного типу освіти можна уявити як "технологічний" (алгоритмічний) процес з очікуваними і детально описаними результатами. Інноваційний підхід до навчального процесу, спрямований на особистісний розвиток майбутніх фахівців, їхню здатність оволодівати новим досвідом на основі цілеспрямованого формування творчого і критичного мислення, рольового та імітаційного моделювання пошуку. Перевага надається активним формам і методам навчання (дискусія, діалог, ділова гра і т. ін.).

Модернізація системи освіти потребує дослідження її інноватики як окремої міждисциплінарної галузі наукового знання. Інтенсивний розвиток інноваційних процесів у сучасних умовах принципово змінює стратегію управління ними. Цілісне осмислення теорії і практики проектування та впровадження інноваційних процесів передбачає розкриття основних тенденцій і

¹ Кларин М. В. Педагогическая технология в учебном процессе / М. В. Кларин. – М., 1989. – С. 55.

суперечностей їх розвитку, формалізацію результатів цих досліджень у вигляді законів, закономірностей, принципів.

Нова філософія освіти та нова парадигма освіти (зокрема, державні стандарти, моделі бажаного і планованого результату) потребують якісно вищої професійної підготовки педагога-дослідника, спроможного вирішувати завдання культурного розвитку особистості майбутнього фахівця.

Водночас виникає ряд суперечностей між традиційними підходами до навчання у вищій школі і новими соціально-економічними вимогами суспільства; між обмеженими в часі термінами навчання і зростаючим обсягом наукової інформації. Диференціація наукового знання, його подвоєння кожні п'ять-десять років призводять до потреби постійно розширювати зміст освіти.

Нагальною стає проблема відбору найважливішого знання (загальноосвітнє, професійне), необхідного і достатнього для підготовки якісного спеціаліста. Тому робота щодо визначення навчального змісту та його оновлення – одне з джерел інноваційних процесів у сучасній освіті. Модернізації потребують всі ланки навчально-виховного процесу й, зокрема, всі організаційні форми. Не випадково виникла потреба у створенні системи неперервної освіти. Тенденція до неперервності освітнього процесу на рівні особистості потребує як структурного, так і змістового його оновлення.

Нині відбувається процес інтеграції різних підходів до навчання у світовій практиці в поєднанні з національно своєрідною системою освіти кожної держави.

У науковій літературі виявлено загальні закони протікання інноваційного процесу¹. Розглянемо ці закони.

Закон незворотної дестабілізації інноваційно-освітнього середовища: будь-який інноваційний процес у системі освіти неминуче проблематизує ситуацію впровадження, вносячи незворотні деструктурні зміни в усталене соціально-педагогічне середовище. Останнє призводить до руйнації цілісних уявлень про природу освітніх процесів, їх керованість і водночас пробуджують педагогічну свідомість, поляризують погляди суб'єктів освіти. При цьому, чим ґрунтовніша освітня інновація, тим імовірніша буде дестабілізація, – теоретичного, дослідницького, комунікативного чи практичного аспектів.

Закон фінальної реалізації інноваційного процесу: життєздатні інноваційні процеси в освітній структурі раніше чи пізніше, стихійно або свідомо реалізуються у практиці.

Закон стереотипізації: освітня інновація має тенденцію перетворюватися в стереотип мислення і практичної дії. У цьому розумінні вона приречена на рутинізацію, тобто перехід до педагогічного стереотипу – бар'єра на шляху реалізації прогресивних освітніх інновацій.

¹ Юсуфбекова Н. Р. Тенденции и законы инновационных процессов в образовании / Н. Р. Юсуфбекова // Новые исследования в педагогических науках. М., 1991. – Вып. 2 (58).

Закон циклового повторення, або закон зворотності освітніх інновацій. Для педагогіки і системи освіти це характерна особливість, оскільки такого виду інновації викликають протидію, бо освітяни приймають їх за “добре відомі” наукові знання.

Цими законами не вичерпуються загальні і специфічні для освітньої інноватики закономірності.

Будь-яке теоретичне знання потребує засобів для практичної реалізації, які частіше виступають у вигляді технологій. Поняття “освітня технологія” введено у широкий обіг науковців і освітян. За визначенням Асоціації з педагогічних комунікацій та технологій США, “освітня технологія” – комплексний, інтегрований процес, що включає людей, ідеї, засоби і способи організації діяльності для аналізу проблем планування, забезпечення, оцінювання та управління розв’язком, що охоплюють усі аспекти засвоєння знань. Термін “освітня технологія” з’явився в педагогіці порівняно недавно. У 30-ті роки в США розпочалася технологічна революція в освіті, яка породила дискусію про сутність, предмет, концепції, дефініції і джерела розвитку освітньої технології. Відбулася трансформація поняття – від “технології в освіті” до “технології освіти” – відповідає зміні його змісту, який охоплює чотири періоди.

Перший (40-і – середина 50-х років): у навчальних закладах з’являються технічні засоби запису і відтворення звуку та проекції зображення. Під технологією навчання розуміють комплекс сучасних на той час засобів.

Другий період (середина 50-60-х років): виникає технологічний підхід, теоретичною базою якого стала ідея програмованого навчання. Фахівці програмованого навчання й аудіовізуальної освіти поступово інтегрують свої зусилля в рамках нової дисципліни – педагогічної технології.

Для *третього періоду* (70-і роки) характерними є три особливості: насамперед це активна підготовка професійних педагогів-технологів; розробка технології навчального процесу на основі системного підходу; дослідники розуміють технології навчання як вивчення, розроблення і застосування принципів оптимізації на основі досягнень науки і техніки ¹.

Четвертий період (від середини 80-х років): створюються комп’ютерні лабораторії і дисплейні класи, зростає кількість і підвищується якість освітніх програмних засобів, використовуються системи інтерактивних відеозасобів.

Для 70-80-х років характерно поширення нової технології – „педагогічної”, під якою розуміють процес вивчення, розробки і використання принципів інтенсифікації та оптимізації навчальної діяльності на основі досягнень науки і техніки ².

¹ Олійник П. М. Передові педагогічні технології, дидактично-методичні особливості та можливості їх / П. М. Олійник // Метод навчання і наукових досліджень у вищій школі : навч. посіб. / за ред. С. У. Гончаренка, П. М. Олійника.- К. : Вища шк., 2003. – С. 138.

² Юсуфбекова Н. Р. Тенденции и законы инновационных процессов в образовании / Н. Р. Юсуфбекова // Новые исследования в педагогических науках. М., 1991. – Вып. 2 (58). – С. 138.

У 90-ті роки технологічний підхід передбачав використання комп'ютерних і дисплейних класів, систем інтерактивного відео, а також становлення комп'ютерної техніки.

Сучасний етап характеризується розширенням сфери освітніх і педагогічних технологій. Дискусія про суть технології навчання, яка триває в наш час, знайшла відображення в багатьох визначеннях. Одні дослідники (Дж. Брунер, П. Кенес-Комоський та ін.) ототожнюють технологією навчання з процесом комунікації. Інші (О. Малібог, Т. Сакамото, Ф. Янушкевич) в освітню технологію об'єднують засоби і процес навчання. Третя група (Д. Гасс, О. Богомоллов та ін.) пропонує розглядати її з позиції наукової організації навчального процесу. Н. Ф. Тализіна вважає, що суть сучасної технології навчання полягає у визначенні раціональних способів досягнення поставленої мети. Навчальний процес тут розглядається як система дій з планування, забезпечення і оцінювання процесу навчання. Г. К. Селевко вважає, що будь-яка освітня технологія має задовольняти певним критеріям: концептуальність, системність, керованість, ефективність, відтворюваність¹.

В Україні технологія освіти розробляється саме з позиції системного підходу (С. О. Сисоєва, О. М. Пехота, П. М. Олійник, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська, А. С. Нісімчук та інші), який є перспективним і науково обґрунтованим.

Сучасне розуміння технології ґрунтується на результаті. З цих позицій чи не найкраще підходить і до побудови освітньої технології. Є різні визначення цього поняття як техніки реалізації навчального процесу. В. Я. Дубровський і Л. П. Щедровицький² зробили спробу систематизувати "освітню технологію". Вони розглядають її в трьох аспектах: *науковому*, за яким освітні технології є складовою педагогічної науки, що вивчає і розробляє цілі, зміст і методи навчання та проектує педагогічні процеси; *процесуально-описовому*, що являє алгоритм процесу, сукупність цілей, змісту і засобів для досягнення планових результатів навчання; *процесуально-дієвому* – як технологічний процес, функціонування всіх особистих, інструментальних і методологічних педагогічних засобів.

У практиці поняття "освітня технологія" використовується на трьох рівнях³. Перший – *загальнопедагогічний*: загальнодидактична, загальновиховна технологія характеризує цілісний освітянський процес у регіоні, в навчальному закладі на певному ступені навчання. Другий – *предметно-методичний*: освітня технологія використовується в значенні "окрема методика". Це сукупність методів і засобів для реалізації певного змісту навчання і виховання в рамках одного предмету, класу. Третій – локальний (модульний рівень), коли домінує технологія окремих частин навчально-виховного процесу (окре-

¹ Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : учеб. пособ. / Г. К. Селевко – М. : Нар. образование, 1998. – С. 16-17.

² Дубровский В. Я. Проблемы системного инженерного психологического проектирования / В. Я. Дубровский, Л. П. Щедровицкий. – М., 1995. – С. 27.

³ Там само.

мих видів діяльності – формування понять, виховання особистісних та професійних якостей, засвоєння нових знань, контроль і корекція, самостійна робота тощо).

Основними технологічними мікроструктурами є: прийоми, ланки, елементи, дії етапи та інше. Шикуючись у логічний ланцюг, вони створюють цілісну освітню технологію (технологічний процес). Технологічна карта – більш-менш деталізований опис процесу у вигляді, поетапної послідовності дій. Технології максимально пов'язані з навчальним процесом, діяльністю викладачів і тих, хто навчається. Тому *структуру освітньої технології* складають: концептуальна основа; змістова частина навчання (цілі навчання, зміст навчального матеріалу); процесуальна частина (організація навчального процесу, методи і форми навчальної діяльності тих, хто навчається, та діяльності викладачів – управління навчальним процесом, діагностика навчального процесу). В освітній технології повинні бути всі ознаки системи: логіка процесу, взаємний зв'язок усіх частин, цілісність. Їй властиві: керованість, цілеспрямованість, планування, поетапна діагностика, варіювання засобів і методів, корекція результатів. Сучасні освітні технології повинні гарантувати досягнення певного рівня навчання, бути ефективними за результатами та оптимальними в часі, витратах сил і засобів.

Поняття "освітня технологія" синтезує у собі вплив освітнього середовища на процес створення та функціонування адекватної до потреб і можливостей особистості і суспільства теоретично обґрунтованої навчально-виховної системи соціалізації, особистісного і професійного розвитку й саморозвитку людини в освітній установі¹.

Класифікація освітніх технологій. У теорії і практиці існує багато варіантів навчально-виховного процесу. Однак більшість технологій за своїми цілями, змістом, методами і засобами мають досить багато спільного, а тому можуть бути диференційовані на кілька узагальнених груп.

За чинником психологічного розвитку: біогенні, соціогенні, психогенні й ідеалістичні технології.

За орієнтацією на особистісні структури: інформаційні технології (формування знань, умінь, навичок за спеціальними предметами); операційні (формування способів розумових дій); емоційно-художні й емоційно-моральні (формування сфери естетичних і моральних якостей); технологія саморозвитку (формування саморегулюючих механізмів особистості); евристичні (розвиток творчих здібностей) і прикладні (формування дієво-практичної сфери).

За характером змісту і структури: навчальні і виховні, світські і релігійні, загальноосвітні й професійні – орієнтовані, гуманітарні і технократичні, галузеві, предметні, а також монотехнологічні, комплексні і наскрізні технології.

¹ Педагогічні технології у неперервній професійній освіті : монографія /за ред. С. О.Сисоевої. – ВІПОЛ, 2001. – С, 51.

В. П. Безпалько запропонував класифікацію педагогічних систем (технологій) за типом організації і управління пізнавальною діяльністю тих, хто навчається. За своєю структурою ця класифікація базується на системно-кібернетичному підході.

Важливим моментом в освітній технології є позиція студента в навчально-виховному процесі, ставлення до нього викладачів. Тут виділяють теж кілька типів технологій. До пріоритетних відносимо особистісно-орієнтовані, яка ставить у центр системи освіти ВНЗ студента, забезпечує йому комфортні і безпечні умови розвитку, реалізацію природних можливостей майбутніх фахівців.

Особистість у цій технології – головний суб'єкт, мета, а не засіб досягнення поставленої мети. Особистісно-орієнтовані технології характеризуються антропоцентричністю і гуманістичною спрямованістю на різнобічний, вільний і творчий розвиток особистості. Освітні технології мають також сприяти розвитку соціальної і професійної мобільності майбутніх фахівців, їх конкурентоспроможності на ринку праці, швидкій адаптації до сучасних освітніх потреб.

Застосування системного підходу як методологічної основи психолого-педагогічних досліджень розкриває сутність технології навчання з погляду її змісту, структури і функцій¹.

Зміст технології навчання є органічним поєднанням науково обґрунтованого і раціонально відібраного навчального матеріалу та організаційних форм, які створюють умови для збагачення мотивації, стимулювання активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів. Структура технології навчання включає систему педагогічних і навчальних методів, прийомів і способів цілепокладання, планування, організації і здійснення контролю, коригування й оцінювання навчально-пізнавальної діяльності студентів з метою формування в них культури навчальної праці.

Викладачі Житомирського державного університету імені Івана Франка, ґрунтуючись на наукових доробках вітчизняних та зарубіжних учених, розробляють інноваційні освітні технології за рядом напрямів:

- *технології професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів*: формування базових педагогічних знань (О. Є. Антонова), вивчення основ дидактики (В. М. Єремєєва, С. О. Карплюк), забезпечення фундаментальної підготовки майбутніх учителів математики (О. М. Чемерис), організації самостійної роботи студентів (Н. Г. Сидорчук, О. М. Королук), підготовки магістрів в умовах ступеневої педагогічної освіти (С. С. Вітвицька), поетапного управління процесом моделювання педагогічних ситуацій (О. Є. Березюк); формування моральних цінностей у майбутніх учителів (О. М. Власенко), особливості діяльності інноваційних загальноосвітніх та вищих навчальних закладів (І. І. Коновальчук); особистісно-орієнтованого навчання (С. Л. Яценко), фор-

¹ Освітні технології : навч.-метод. посіб. /О. М. Пехота, А. З. Кіктенко та ін. ; за заг. ред. О. М. Пехоти. – К. : А.С.К., 2001. – 256 с.

мування вмінь, необхідних для організаторської педагогічної діяльності (О. В. Ілліна);

- *технологія розробки нового покоління підручників та навчальних посібників з педагогічних дисциплін*: з педагогіки школи та історії педагогіки (О. А. Антонова, О. А. Дубасенюк, М. В. Левківський, Н. Г. Сидорчук); з педагогіки вищої школи (С.С. Вітвицька); з методики викладання педагогіки (О. А. Антонова, О. А. Дубасенюк); з етнопедагогіки (О. С. Березюк) та ін.;

- *технології роботи із педагогічно обдарованою студентською молоддю* (О. Є. Антонова, Ю. М. Клименюк)

- *технології соціально-педагогічної підготовки майбутніх учителів*: загальні підходи (Н. А. Сейко, С. М. Коляденко); до роботи з батьками учнів початкової школи (Т. І. Шанскова), розв'язання соціально-педагогічних задач (В. А. Ковальчук, Н. П. Павлік)

- *проблеми міжособистісної взаємодії у вищому навчальному закладі*: психолого-педагогічні чинники організації співтворчості викладача і студентів у процесі навчання (Н. В. Якса), підготовки майбутніх учителів до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту (Ю. О. Костюшко);

- *проблеми модульно-рейтингової та кредитно-модульної системи навчання* (М. М. Осадчий, О. Л. Музика, В. Є. Литньов, О. М. Спирін);

- *технології удосконалення професійно-методичної компетенції майбутніх учителів іноземної мови*: автономне оволодіння студентами професійно-методичними вміннями на базі Центру самопідготовки (Л. В. Калініна), особистісно-орієнтований підхід до навчання творчого писемного мовлення студентів (О. С. Гуманкова), інноваційні технології удосконалення професійної компетентності майбутніх мовників засобами позакласної роботи (Н. П. Сіваєва, Л. В. Темченко), методичний аналіз уроку іноземної мови засобами інноваційних технологій (Л. І. Березенська, В. В. Добржанська); підготовки майбутнього вчителя до формування в учнів іншомовної стратегічної компетенції (Н. С. Щерба); впровадження інноваційних методів навчання іноземних мов в освітній процес (О. В. Вознюк);

- *технології підготовки майбутніх учителів до художньо-творчої діяльності* (Г. І. Сотська, Н. Є. Колесник, О. М. Піддубна, Т. В. Шмельова); поліські обереги у творчих роботах студентів – членів та випускників Малої академії „Витинанка” (Г. В. Ямчинська).

Розроблені інноваційні технології спрямовані на розвиток особистості майбутнього фахівця і сприяють збагаченню його мотиваційної сфери, підвищенню рівня знань та професійних і дослідницьких умінь, удосконаленню в цілому навчальної та науково-методичної діяльності, що свідчить про їх високу ефективність.

Технологія професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів передбачає цілеспрямованість, керованість, контрольованість, оптимальність навчального процесу, тобто такого процесу, який можна відтворити і який приводить до проєктованого результату.

Реформування професійної педагогічної освіти потребує утвердження фундаментальної педагогічної освіти, гармонізації світоглядно-

методологічних, дидактичних і психологічних знань, що допоможе фахівцю повніше реалізовувати гуманітарну, культуротворчу функцію освіти, оволодіти інноваційними технологіями навчання й виховання. Майбутні педагоги поряд з вивчення класичної педагогічної спадщини, прилучаються до прогностичних освітніх моделей, набувають педагогічного досвіду у різноманітній практиці.

Тому підготовка спеціаліста має бути адекватною запитам практики і разом з цим більш персоніфікованою, надаючи кожному студенту вже в період навчання можливості для поглиблення своєї професійної підготовки, оволодіння основами педагогічної майстерності, з урахуванням інноваційних технологій.

Отже, системний підхід до аналізу професійної підготовки вчителя-вихователя дозволяє створити підґрунтя для розробки педагогічної технології. Остання розглядається нами як системна і послідовна реалізація на практиці проекту певної педагогічної системи професійної підготовки вчителя. Системний підхід охоплює всі напрями навчального процесу – від постановки цілей і конструювання змісту, засобів до перевірки ефективності роботи розроблених навчальних систем. Таким чином, мова йде про педагогічну технологію у навчальному процесі.

Логіка втілення педагогічної технології така:

По-перше, виділяємо кінцеву загальну мету дидактичної системи у вигляді моделі підготовки вчителя-вихователя через показники, які можна діагностувати.

По-друге, описуємо проміжні цілі (поетапно) професійного становлення особистості шляхом наступності й нарощування її потенціалу за прийнятими показниками і критеріями.

По-третє, відбираємо і дидактично обґрунтовуємо зміст навчально-виховного процесу відповідно до заданої мети.

По-четверте, реалізуємо розвивальні інформаційні технології, що відображають сучасний стан науково-педагогічного знання щодо процесу професійного становлення майбутнього вчителя. Всі технології повинні бути забезпечені об'єктивними методиками контролю якості даного процесу.

По-п'яте, окреслимо певні організаційні умови навчання і виховання студентів вищого навчального закладу.

Такий шлях дослідження пропонують ряд дослідників: Б. Блум, Дж. Керрол, Л. Андерсен, П. Крейтсберг, Є. Круль, В. Безпалько, М. В. Кларін та інші.

Розглянемо перший етап впровадження педагогічної технології у процесі підготовки вчителя. Згідно з концептуальною схемою мета системи освіти повинна бути відображена у моделі підготовки вчителя-вихователя. Відомо, що модель спеціаліста – це інтегрований опис, котрий включає основні професійні знання, вміння, особистісні якості майбутнього фахівця, співвіднесені з певними умовами його функціонування у наступних педагогічних системах. Опис може бути виконаний з різною повнотою, різним ступенем узагальнення. Удосконалення навчального процесу потребує більш точно по-

будованої моделі фахівця. Труднощі її побудови виникають через обмеженість сучасного психологічного, соціологічного знання про особистість взагалі.

Основу нашої побудови складає уявлення про ієрархію (таксономію) цілей у педагогічній системі, яка забезпечує її гнучку адаптацію і перехід до вимог соціального замовлення, до вчителя національної школи з урахуванням індивідуальних можливостей студентів. Розроблена модель реалізує процес цілеутворення з позиції педагогічної технології на трьох рівнях: стратегічному, етапному, оперативному.

На *стратегічному рівні* відбувається педагогічна інтерпретація соціально-державного замовлення і побудова моделі підготовки вчителя-вихователя, випускника вищого навчального закладу. Насамперед, дана модель необхідна для переорієнтації його підготовки на морально-етичні цінності, пробудження національної та громадянської свідомості, розвитку творчого потенціалу, що сприятиме значному збагаченню світогляду, ціннісних орієнтацій майбутнього педагога.

На *рівні поетапного цілеутворення* стратегічна мета диференціюється на основні цілі за етапами підготовки: початкова, основна, заключна. Це складний процес, оскільки навчання і виховання через багатопредметність не завжди вдається скоординувати. За умов професійної спрямованості варіативного навчального плану, модель підготовки вчителя-вихователя стає об'єктом, навколо якого вибудовується вся педагогічна система.

Навчальний план педвузу має будуватися на пріоритетній основі вивчення історії, культури українського народу, його традицій, звичок національної психології, педагогічної спадщини. Звертання студентів до народної світової культури створює умови для дійової гуманізації змісту педагогічних та інших дисциплін, сприяє підвищенню статусу гуманітарної освіти.

Початковий етап підготовки вчителя (1-2 курсів) передбачає знайомство студентів з особливостями вчительської професії, основами педагогічних знань, які ґрунтуються на методологічних і теоретичних засадах суспільно-знавчих та людинознавчих наук та сучасних наукових підходах.

Головне завдання *основного етапу* (3-4 курсів) визначається в оволодінні майбутніми вчителями початковими кваліфікаційними знаннями та вміннями з фаху, а також поглибленими суспільними і психолого-педагогічними знаннями та вміннями, різноманітними сучасними технологіями і методами навчання.

На *завершувальному етапі* (5 курс) здійснюється фундаментальна педагогічна та загальноосвітня підготовка, закладаються основи для подальшого розвитку професійної майстерності вчителя-вихователя, його готовності до інноваційної діяльності.

Рівень *оперативного цілеутворення* полягає у формуванні цілей вивчення окремих навчальних предметів, зокрема, педагогіки, історії педагогіки, основ педагогічної майстерності, технології навчально-виховного процесу, які складають зміст педагогічної освіти. Ієрархія цілей формування особистості майбутнього вчителя національної школи дозволяє на основі об'єктивного

контролю ефективно вдосконалювати педагогічний процес у вузі. Реалізація ієрархії цілей відбувається насамперед під час засвоєння змісту педагогічних дисциплін. Цьому сприяє опора на концепцію контекстового навчання, розробленої А. О. Вербицьким. У рамках цієї концепції виділяється три основні види діяльності студентів у вищому навчальному закладі:

- навчальна діяльність у різноманітних академічних формах (лекції, семінари, лабораторно-практичні заняття), за допомогою яких можна будувати контекст майбутньої професійної діяльності;

- квазіпрофесійна діяльність, котра означає відтворення в умовах навчального закладу елементів педагогічної праці, а також певних взаємостосунків між виконавцями в різних ігрових формах: вони моделюють предметний і соціальний зміст майбутньої педагогічної роботи, її специфічні ознаки; інноваційна спрямованість;

- навчально-професійна діяльність студентів під час різних видів практик, виконання науково-дослідної роботи, написання рефератів, курсових та дипломних робіт, залучення до окремих видів інноваційної діяльності.

Створення нами дидактична система професійної підготовки майбутніх учителів передбачає формування у них узагальнюючих умінь, реконструювання навчальних знань у змістові аспекти.

Отже, становлення нової системи освіти, орієнтованої на входження у світовий освітній простір потребує суттєвих змін інноваційного спрямування у професійно-педагогічній підготовці майбутніх вчителів. В освітні системи активно впроваджується принцип варіативності, який дає можливість педагогічним колективам навчальних закладів вибирати і конструювати педагогічний процес різних моделей, включаючи й авторські. Широко розповсюджуються різні види педагогічних технологій, інноваційні підходи.

Майбутні педагоги мають орієнтуватися в широкому спектрі сучасних теорій, концепцій, підходів. Крім того потребує модернізації і сама технологія професійної педагогічної підготовки майбутніх учителів.

У пропонованій монографії представлено різні варіанти технології педагогічної підготовки майбутнього вчителя з позиції сучасних наукових підходів, які в цілому відображаються у структурі готовності майбутніх учителів до інноваційної педагогічної діяльності. **„Готовність до інноваційної педагогічної діяльності** — особливий особистісний стан, який передбачає наявність у педагога мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, володіння ефективними способами і засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до творчості і рефлексії”¹.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури та практики професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів, нами запропоновано відповідну структуру, яка вміщують наступні компоненти – цільовий, мотива-

¹ Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / І. М. Дичківська. – К. : „Академвидав”, 2004. – С. 277.

ційний, когнітивний (змістовий) діяльнісно-операційний, та оцінно-результативний.

Цільовий компонент готовності до інноваційної педагогічної діяльності. Велика увага приділяється усвідомленню майбутніми педагогами сутності процесу цілепокладання та технології постановки навчальних цілей, які з одного боку реалізують соціальне замовлення суспільства, з іншого – цілі професійно-педагогічної освіти. Студенти, вивчаючи здобутки світового досвіду (Б. Блум, П. У. Крейтсберг, Д. Б. Кретвол, Ф. Янушевич) та досягнення вітчизняних вчених та науковців близького зарубіжжя (С. У. Гончаренко, С. О. Сисоєва, П. У. Симоненко, А. М. Алексюк, А. М. Борисова, Д. В. Чернілевський та ін.), осмислювали та вчилися конструювати таксономію цілей у пізнавальній та емоційно-ціннісній сфері. *Пізнавальна сфера* охоплює цілі оволодіння студентами професійними педагогічними знаннями, що передбачають не тільки їх відтворення, інтерпретацію, аналіз, конструювання, узагальнення, оцінку знань, але формування педагогічних умінь та навичок, розвитку творчого педагогічного мислення. Визначена таксономія реалізується в процесі розв'язання педагогічних проблем, ситуацій як конвергенційного, так і дивергенційного характеру для розвитку креативного мислення майбутнього вчителя. *Емоційно-ціннісна сфера* визначає цілі формування у майбутніх педагогів емоційно-особистісного ставлення до педагогічної професії, педагогічної діяльності, до педагогічної теорії та передового досвіду. Процес цілепокладання спрямований на поступовий розвиток у студентів поглядів, педагогічної позиції, переконань методологічного підґрунтя, гуманістично зорієнтованої філософії виховання та освіти, системи ціннісних орієнтацій. Цільові орієнтири мають сприяти у студентів формуванню інтересів і готовності до педагогічної професії, педагогічних здібностей, розвитку почуттєвої сфери майбутніх педагогів. Польський дидакт Б. Наврочинський наголошує на важливості взаємозв'язку пізнавальних та емоційно-оцінних процесів. Освіту він розумів як "наповнення культурою всієї людини, її інтелекту, почуття здатності до дії".

Мотиваційний компонент готовності до інноваційної педагогічної діяльності. Виражає усвідомлене ставлення майбутнього педагога до інноваційних технологій та їх ролі у розв'язанні актуальних проблем педагогічної освіти. Він є стрижнем, навколо якого конструюються основні якості педагога як професіонала, оскільки від того, чим мотивує вчитель свою готовність до інноваційної діяльності, залежать характер його участі в інноваційних процесах, досягнуті результати у навчанні і вихованні дітей ¹.

Особистісну значущість конкретних мотивів досліджують на підставі аналізу сформульованих педагогом цілей власної інноваційної діяльності, його дій щодо реалізації цих цілей, а також аналізу змін у його мотиваційній сфері, самооцінок, ставлення до своєї професійної діяльності. Мотиваційна

¹ Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / І. М. Дичківська. – К. : „Академвидав”, 2004. – С. 85-286.

готовність, сприйнятливість до педагогічних нововведень є важливою якістю вчителя, оскільки лише адекватна цілям інноваційної діяльності мотивація забезпечує ефективну діяльність і саморозкриття особистості педагога.

Одним з провідних мотивів інноваційної педагогічної діяльності є пізнавальний інтерес. Пізнавальні інтереси майбутніх учителів, орієнтованого на застосування інноваційних освітніх технологій, концентруються навколо потреби у науковому розумінні сучасних наукових підходів до інноваційної діяльності, а також різноманітних аспектів особистісної орієнтації освіти; на осмисленні набутого власного досвіду, ступеня ефективності педагогічної діяльності, формування своєї позиції щодо змін у системі освіти; використання нових знань у власній практичній діяльності.

Мотивація особистості майбутнього педагога обумовлена його професійними інтересами, ціннісними орієнтаціями, ідеалами. Вона виявляється як у всій його професійній життєдіяльності, так і в окремих педагогічних ситуаціях, визначає його сприйняття зовнішніх подій і логіку поведінки.

Позитивну мотивацію майбутнього педагога до інноваційної діяльності засвідчує задоволення таких його особистісних і професійних потреб, як розвиток прагнення застосовувати нове, підвищувати рівень педагогічної майстерності, подолання професійних труднощів. Тому використання інноваційних технологій багато хто з майбутніх педагогів вважає єдиним важливим мотивом особистісного і професійного самоствердження.

Отже, показниками мотиваційного компонента готовності до інноваційної педагогічної діяльності є пізнавальний інтерес до інноваційних педагогічних технологій та особистісно-значущий смисл їх застосування.

Когнітивний компонент готовності до інноваційної педагогічної діяльності. Об'єднує сукупність знань майбутнього педагога про сутність і специфіку інноваційних педагогічних технологій, їх види та ознаки, а також комплекс умінь і навичок із застосування інноваційних педагогічних технологій у структурі власної професійної діяльності. Цей компонент є результатом пізнавальної діяльності. Його характеризують обсяг знань (ширина, глибина, системність), стиль мислення, сформованість умінь і навичок педагога.

Рівень поінформованості студентів про інноваційні технології визначають за обсягом його знань, які є необхідною умовою аналізу і вибору оптимальних способів розв'язання професійних проблем відповідно до бачення педагогом проблематики педагогічної інноватики, особистісних потреб та інтересів.

Уміння педагога засвідчують свідоме оволодіння діяльністю, яка за своєю структурою відповідає структурі його особистості, в якій виокремлюють такі професійні вміння:

- гностичні (уміння здобувати, поповнювати і розширювати свої знання, у тому числі в сфері інноваційної діяльності; за допомогою сучасних діагностичних методів вивчати особистість дитини і власну педагогічну діяльність);

- проектувальні (здатність планувати навчально-виховний процес відповідно до цілей освіти, психологічних закономірностей, оптимальне поєд-

нання традиційний та інноваційних видів, методів, прийомів технологій професійної діяльності; уміння планувати позакласну роботу);

- конструктивні (уміння обирати оптимальні прийоми і способи навчання й виховання, форми роботи, відбирати і розподіляти навчальний матеріал, здійснювати оптимальне керівництво пізнавальними процесами учнів);

- організаційні (здатність організовувати інноваційну діяльність і навчальну активність дітей відповідно до цілей навчально-виховного процесу та цільових орієнтирів розвитку особистості);

- комунікативні (вміння використовувати різні механізми формування міжособистісних взаємин учасників педагогічного процесу, застосовувати сучасні інтерактивні освітні технології, створювати безконфліктний й гармонійний освітній простір, створювати інноваційну комунікативну мережу занять).

Інноваційна діяльність пов'язана з педагогічними дослідженнями. З огляду на це показниками сформованості когнітивного компонента готовності до неї є:

- методологічні знання (вміння сприймати дійсність із позицій системного підходу, сформованість загальнонаукових категорій);

- загальнотеоретичні й методичні знання (знання принципів і методів педагогічного дослідження, володіння конкретними дослідницькими вміннями);

- уміння успішно застосовувати інноваційні педагогічні технології (гностичні, проектувальні, конструктивні, організаційні, комунікативні);

- позитивний педагогічний досвід.

Реалізація когнітивного компонента особистісної готовності педагога до інноваційної діяльності означає для нього необхідність професійно самовизначитись, тобто усвідомити норми, модель своєї професії і відповідно оцінити свої можливості.

Зазначимо, що когнітивний (змістовий) компонент вміщує два основних розділи або підпростори знань – історико-педагогічний і загальнопедагогічний. Як система предмет "історія педагогіки" охоплює історію розвитку вітчизняних та зарубіжних педагогічних ідей, поглядів, теорій, практик. Педагогіка – наука, яка являє собою певну систему знань, що склалася в процесі свого історичного розвитку і яка характеризує логіку руху наукової педагогічної думки. Як система, педагогіка має внутрішню побудову, певну структуру, певні взаємопов'язані елементи, частини. До основних розділів педагогіки відносять загальні основи педагогіки (філософію виховання і освіти), теорію і методику виховання, дидактику, школознавство. До педагогічної теорії відносять поняття, закони, закономірності, ідеї, принципи, правила, засоби, методи, форми виховання і навчання.

Враховуючи структурно-логічну побудову курсу педагогіки, загальнопедагогічний блок знань вміщує такі розділи (модулі): загальні основи педагогіки (предмет, основні категорії, цілі, методологію педагогічної науки); теорія і методика виховання(сутність, принципи, основні напрями, методи,

форми виховного процесу); основи дидактики (сутність, принципи, методи, форми процесу навчання); наукові засади внутрішкільного контролю навчально-виховного процесу. Враховуючи й такі освітні тенденції: освіта, виховання упродовж всього життя, до першої частини посібника включено блок знань “технологія самоосвітньої діяльності майбутніх педагогів у процесі самостійної роботи”.

Крім того, виділяються блоки (модулі), що характеризують технологію соціально-педагогічної взаємодії, технологію розв’язання педагогічних задач.

Діяльнісно-операційний компонент вміщує різноманітні види, форми, методи, засоби, прийоми готовності до інноваційної діяльності у процесі професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів, які спрямовані на розв’язання завдань широкого діапазону: від репродуктивних до проблемно-пошукових.

Креативний компонент готовності до інноваційної педагогічної діяльності. Реалізується він в оригінальному розв’язанні педагогічних завдань, в імпровізації, експромті. Його важливість породжена творчим характером інноваційної діяльності.

Майбутні педагоги мають осмислити ознаки креативності, яка характеризує здатність до створення нового, нетрадиційного підходу до організації навчально-виховного процесу, вміння творчо вирішувати будь-які професійні проблеми, взаємодіяти з вихованцями, колегами, батьками дітей, уміння розвивати креативність дітей, що втілювалося б у їх поведінці. Формування креативності у вихованців залежить від таких професійних умінь та установок педагога: визнання цінності творчого мислення; розвиток чутливості дітей до стимулів оточення; вільне маніпулювання об’єктами та ідеями; уміння всебічно розкрити особливість творчого процесу; уміння розвивати конструктивну критику, але не критиканство; заохочення самоповаги; нейтралізація почуття страху перед оцінкою тощо.

Креативність майбутнього педагога формується на основі наслідування досвіду, концепції, ідеї, окремого прийому, форми, методу з поступовим зменшенням питомої ваги наслідувального і зростанням питомої ваги творчого компонента педагогічної діяльності. Схематично цей процес можна представити так: наслідування, копіювання – творче наслідування – наслідувальна творчість – справжня творчість.

Майбутні вчителі усвідомлюють особливості педагогічної творчості, яка реалізується на двох рівнях:

1. Творчість у широкому розумінні, яка проявляється у відкритті нового для себе, тобто виявленні педагогом варіативних нестандартних способів розв’язання педагогічних задач. На цьому рівні відбувається перехід від алгоритмізованих, стереотипних прийомів до суб’єктивно нових.

2. Творчість у вузькому розумінні тлумачиться як відкриття нового для себе і для інших, тобто новаторство.

У творчих педагогів краще розуміння себе, висока самоповага, адекватна самооцінка, сильний зв’язок між такими підструктурами самосвідомості, як

знання про себе, ставлення до себе, задоволеність своєю професійною діяльністю. Але творчий, конструктивний педагог не обов'язково є педагогом з високим інноваційним потенціалом. Інтерес до новачій може співіснувати із спрямованістю не на розвиток вихованця, а на інші зовнішні цілі: підвищення престижу в очах адміністрації, колег, батьків вихованців, задоволеність від володіння "модними" методиками. Це означає, що особистісна центрація педагога може спрямовуватися у різні сфери ¹.

Серед них проблемні питання, метод контент-аналізу, тестові завдання, ділові ігри, дискусії, індивідуальні, творчі завдання, мікрОВикладання, моделювання, завдання аналітичного, конструктивного дослідницького характеру тощо. При цьому враховується, що розв'язання навчально-виховних задач у процесі професійної підготовки вчителя, потребує оволодіння студентами комплексом різноманітних методів, прийомів, засобів. Майбутні педагоги при визначенні методів повинні орієнтуватися на позиції вихователя-майстра у виборі засобів виховної взаємодії. Такий підхід сприятиме формуванню у студентів цілісного наукового світогляду, виробляє індивідуальний стиль діяльності, поведінки. Оволодіння педагогічним інструментарієм виховного впливу відбувається різними засобами: шляхом переконань, вимог, особистісного прикладу, авторитету, заохочення тощо. Ураховуючи думку А. С. Макаренка щодо створення певних умов для виховання "справжньої" людини, необхідно поставити і майбутніх педагогів в такі умови, де б кожен з них міг реалізувати свої можливості, виробити власну позицію, переконання. Це означає, що слід створювати такий ланцюг навчально-розвивальних вправ, задач, розв'язуючи які студент формується як вчитель-професіонал.

Майбутні педагоги повинні усвідомити, що ефективність розв'язання педагогічних задач залежатиме від багатьох чинників, але в першу чергу від логіки сукупного цілеспрямованого застосування методів, принципів і педагогічних законів, індивідуальних особливостей вихователя і вихованців, умов і обставин, за яких здійснюється педагогічний акт.

Оцінно-результативний компонент передбачає зміни в особистості та професійній сфері майбутніх учителів, зокрема, формування світогляду, збагачення ціннісних орієнтацій, розвиток моральних якостей, уважного, турботливого ставлення до дітей, відповідальності, почуття обов'язку, педагогічного такту тощо. Водночас професійна підготовка передбачає поглиблення психолого-педагогічних знань, умінь вироблення гуманістично-орієнтованої позиції.

Формування у майбутніх вчителів умінь здобувати сучасні інноваційні знання у процесі самоосвітньої роботи знаходиться у прямій залежності від правильної організації процесу оволодіння "інструментами" науки, тобто дослідницькими методами. Більше того, у ряді педагогічних рекомендацій вказується на необхідність організації навчального процесу таким чином,

¹ Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / І. М. Дичківська. – К. : „Академвидав”, 2004. – С. 285-286.

щоб методи навчання наближувались до методів науково-педагогічних досліджень.

Важливу роль у професійно-педагогічній підготовці майбутнього учителя відіграє рефлексивне мислення, що виявляється у пізнанні й аналізі педагогом явищ власної свідомості та діяльності. Реалізується цей процес через такі рефлексивні процеси, як саморозуміння й розуміння іншого, самооцінювання й оцінювання іншого, самоінтерпретація й інтерпретація іншого.

Рефлексивне мислення розглядають як одну з важливих умов усвідомлення, критичного аналізу і конструктивного вдосконалення власної діяльності. Здатність людини рефлексивно ставитися до себе і до своєї діяльності є результатом освоєння (інтеріоризації) нею соціальних відносин між людьми. На основі взаємодії з іншими людьми, прагнучи зрозуміти думки і дії іншого, людина виявляє здатність рефлексивно поставитися до себе. Отже, пошук, освоєння і застосування відомих педагогічних інновацій, аналіз отриманих результатів і власного індивідуального стилю роботи можуть сприяти створенню педагогом нових інноваційних освітніх технологій¹.

Процес рефлексії індивідуальний. Активізація рефлексивної позиції пов'язана з орієнтацією педагога на саморозвиток. Джерелом цього процесу є система усвідомлених педагогом суперечностей у професійній діяльності. Тому в навчально-професійній діяльності необхідно створювати такі ситуації, які б актуалізували рефлексивну позицію педагога, формували його позитивне само-сприйняття, стимулювали процеси самоствердження.

Показником рефлексивного компонента в структурі готовності до інноваційної педагогічної діяльності є сформованість рефлексивної позиції (характер оцінки педагогом себе як суб'єкта інноваційної діяльності).

Отже, цільовий, мотиваційний, когнітивний, діяльнісно-операційний та оцінно-результативний компоненти в сукупності репрезентують структуру готовності педагога до інноваційної діяльності. Ця готовність є особистісним утворенням, яке опосередковує залежність між ефективністю діяльності педагога і його спрямованістю на вдосконалення свого професійного рівня.

Саме тому в теорії і практиці вищої школи стали більше уваги приділяти проблемному навчанню, ширше впроваджувати задачний підхід. Майбутнього вчителя ставлять у положення дослідника, який шукає істину, використовуючи методи дослідження психолого-педагогічних наук.

Слід урахувати й специфіку технологічного підходу до професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів, яка полягає в тому, що педагогічна діяльність складна і багатогранна і містить безліч непередбачених педагогічних ситуацій. Тому творчий характер педагогічної професії не потребує повної деталізації та конкретизації усього навчального процесу. Доцільно продумувати альтернативні варіанти навчально-виховного процесу у вищій школі при збереженні загального курсу на конкретизовані цілі. Крім

¹ Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / І. М. Дичківська. – К. : „Академвидав”, 2004. – С. 287.

того, на нашу думку, вимоги повного засвоєння навчального матеріалу слід застосовувати до виділених базових педагогічних знань та умінь. Бажано спеціально передбачати навчальну діяльність з додаткового та розвиваючого матеріалу.

Перехід до інноваційних нових форм навчання, зміни у змісті і структурі загальної середньої освіти мають глибинний характер і потребують особливої уваги до проблеми підготовки вчителя, який має усвідомлювати свою відповідальність, стати суб'єктом особистісного і професійного зростання і вміти досягати нових педагогічних цілей.

З урахуванням цієї позиції, учитель має виступати не лише транслятором знань, а й бути людиною культури і вселюдських цінностей, "провідником ідей державотворення і демократичних змін". Пріоритетною стає підготовка вчителя-вихователя спроможного вчити не лише власному предмету, а здійснювати соціально-культурні зв'язки в процесі навчання. Відбувається переорієнтація вчителя від просвітництва до здійснення культуротворчої місії від авторитарно-маніпулятивної педагогіки до педагогіки особистісно-орієнтованої, комунікативної.

Розробка та впровадження інноваційних технологій професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів у поєднанні з гуманістично-орієнтованим підходом у навчальному процесі в Житомирському державному університеті засвідчив про суттєві зміни у розвитку складових основ професійної майстерності: сформовані цільові установки на ідеї гуманістичної особисто-орієнтованої педагогіки; значно збагатилася мотиваційна сфера майбутніх фахівців щодо готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності; розвинулась потреба глибше пізнати сутність різноманітних педагогічних та соціально-педагогічних явищ і процесів; значно підвищився рівень сформованості комплексу педагогічних умінь студентів; розширився та збагатився арсенал сучасних інноваційних методів і технологій, форм та засобів педагогічної взаємодії з учнями; у майбутніх вчителів сформована потреба у самоосвіті, самовихованні, саморозвитку природних можливостей.

Отже, гуманістично-орієнтований та інноваційно спрямований навчальний процес професійної педагогічної підготовки вчителів закладає підґрунтя їх професійного вдосконалення впродовж всієї життєдіяльності.

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИМ ПРОЦЕСОМ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Невід'ємним атрибутом реалізації практичних кроків Болонської декларації щодо підвищення якості освіти є впровадження в навчальний процес технології кредитно-модульної системи та системи об'єктивного педагогічного контролю знань¹. Разом з тим, кредитно-модульна технологія навчання – це також цілісний алгоритм повного засвоєння знань та умінь майбутніми фахівцями, але такий, що здійснюється за структурно-інтегрованими освітньо-професійними програмами в кредитних вимірах свідомим самостійним вибором студентами навчальних дисциплін. Спільним для зазначених видів технологій є необхідність прикладання максимальних інтелектуальних зусиль для вчасного засвоєння знань і умінь за модульним принципом, з дотриманням психолого-педагогічних та кібернетичних вимог до навчального процесу в межах модуля, навчальної дисципліни, міждисциплінарного курсу і ступеня підготовки загалом².

З цією метою рішенням колегії Міністерства освіти і науки від 24 квітня 2003 р. започатковано проведення педагогічного експерименту щодо запровадження цієї системи у вищих навчальних закладах III-IV рівнів акредитації.

На початку 2004 р. вийшло ряд документів (що є основою нормативно-правового забезпечення) щодо реалізації програми кредитно-модульного навчання, зокрема:

1. Наказ № 48 Міністерства освіти і науки України від 23.01.2004 р. "Про проведення педагогічного експерименту з кредитно-модульної системи організації навчального процесу".

2. Наказ № 49 від 23.01.2004 р. "Про затвердження Програми дій щодо реалізації положень Болонської декларації в системі вищої освіти і науки України на 2004-2005 роки".

3. "Програма проведення педагогічного експерименту щодо впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу у вищих навчальних закладах III–IV рівнів акредитації"; (затверджена наказом МОН України від 23.01.04 р. № 48). "Тимчасове положення про організацію навчального процесу в кредитно-модульній системі підготовки фахівців" (затверджено наказом МОН України від 23.01.04 р. №48).

4. Програма дій щодо реалізації положень Болонської декларації в системі вищої освіти і науки України (затверджено наказом МОН № 49 від 23.01.04 р.).

¹ Степко М.Ф., Болюбаш Я.Я., Левківський К.М., Сухарніков Ю.В. Модернізація вищої освіти України і Болонський процес // Освіта України. – № 60-61. – 10 серпня 2004. – С. 9.

² Сікорський П. І. Кредитно-модульна технологія навчання: Навч. посіб. – К.: Вид-во Європ. ун-ту, 2004. – с. 83-84.

У вищезазначених нормативних документах МОН України підкреслюється важливість і актуальність питання щодо розробки і впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу у вищих навчальних закладах України.

Апробацію таких схем і методик підготовки фахівців реалізували й вищі навчальні заклади Житомирщини.

Першим підрозділом в Житомирському державному університеті імені Івана Франка, який ще в 2004 р. перейшов на кредитно-модульну систему навчання (КМС) в рамках педагогічного експерименту, став соціально-психологічний факультет (декан факультету кандидат психологічних наук, доц. О. Музика). Деканат факультету розробив власну програму, яка включала організаційно-педагогічне, інформаційно-технологічне та особистісно-психологічне забезпечення роботи викладачів та студентів в умовах КМС. Повністю на кредитно-модульну систему навчання весь університет перейшов в 2006 р.

Метою впровадження кредитно-модульної системи навчання є підвищення якості вищої освіти фахівців і забезпечення на цій основі конкурентоспроможності випускників. Основними завданнями даної системи є: адаптація ідей ECTS до системи вищої освіти України для забезпечення мобільності студентів у процесі навчання та гнучкості підготовки фахівців, враховуючи швидкозмінні вимоги національного та міжнародного ринків праці; забезпечення можливості навчання студентів за індивідуальною варіативною частиною освітньо-професійної програми, що сформована за вимогами замовників та побажаннями студента і сприяє його саморозвитку та підготовці до життя у вільному демократичному суспільстві; стимулювання учасників навчального процесу з метою досягнення високої якості вищої освіти; унормування порядку надання можливості студенту отримання професійних кваліфікацій відповідно до ринку праці.

Ця система також передбачає можливість навчання за індивідуальним планом. Індивідуальний навчальний план студента за певним напрямом формується особисто студентом під керівництвом куратора в КМСОНП. Ця система більш доступна студентам із сильним та середнім рівнем знань. Тому з літа 2005 р. у Житомирському державному університеті імені Івана Франка проводяться тренінги для студентів, що особливо необхідні для випускників сільських шкіл.

У процесі впровадження КМСОНП були дотримані принципи порівняльної трудомісткості кредитів; кредитності; модульності; методичного консультування; організаційної динамічності; гнучкості та партнерства; пріоритетності змістової й організаційної самостійності та зворотнього зв'язку; науковості та прогностичності; технологічності та інноваційності; усвідомленої перспективи; діагностичності.

Формами організації навчального процесу в умовах КМСОНП є лекційні, практичні, семінарські, лабораторні та індивідуальні заняття, всі види практик та консультацій, виконання самостійних завдань студентів та інші фор-

ми і види навчальної та науково-дослідницької діяльності студентів. Більша частина часу в навчальному процесі припадає на самостійну роботу. Це, у свою чергу, значно підвищує відповідальність викладача, який без збільшення кількості аудиторних годин повинен методично забезпечити студентів, щоб воно змогли успішно засвоїти навчальний матеріал і самі себе проконтролювати.

Кредитна організація навчання передбачає конкретизацію навчальних дисциплін відповідно до потреб фахівців, які повинні набрати певну кількість кредитів, частину з яких – за власним вибором. Модульна організація навчання передбачає вищий рівень контролю за якістю і практичною зорієнтованістю знань.

Ще в умовах експерименту було прийнято рішення розробити пакет навчально-методичного забезпечення (ПНМЗ) спеціальності, структура якого була б однаковою для кожної навчальної дисципліни. ПНМЗ складається з 4 основних документів, кожен з яких має чітку структуру і перелік вимог щодо оформлення: навчальної програми; робочої навчальної програми; інструктивно-методичних матеріалів для самостійної роботи студентів; пакета комплексних контрольних завдань.

Кожен модуль (36 год.) передбачає теми як лекційних та лабораторно-практичних занять, так і теми, які виносяться на самостійне опрацювання.

Підсумкові модульні роботи (ПМР) мають на меті систематизувати і закріпити знання студентів. Як правило, на ПМР виносяться тестові, теоретичні та професійно-орієнтовані завдання.

Розподіл навчального матеріалу на модулі, теми для самостійного опрацювання визначаються викладачем.

Інструктивно-методичні матеріали для самостійної роботи розробляються на основі робочої навчальної програми і включають: 1) вступ; 2) розподіл навчального часу за темами; 3) рекомендації до організації самостійної роботи; 4) зміст модуля (розподіл навчального часу за темами модуля, умови автоматичного одержання оцінки за модуль, зміст лекцій, практичних, лабораторних занять, завдання для самостійної роботи, теми для самостійного опрацювання, рекомендована література, завдання до підсумкової модульної роботи); 5) вимоги до екзамену (заліку); 6) критерії оцінювання.

У пакеті ККР зібрано тести, які даються студентам на лабораторно-практичних заняттях та екзаменах.

Для всіх навчальних дисциплін введено систему професійно-орієнтованих завдань. Професійно-орієнтовані завдання (ПОЗ) – це комплексна сукупність навчальних завдань, трансформованих таким чином, що їх вирішення моделює завдання, з якими зіткнуться студенти в майбутній професійній діяльності. У кожному ПОЗ закладено повний цикл вирішення задачі – від постановки проблеми, актуалізації знань, здобутих під час навчання, до самостійного пошуку необхідної літератури, вироблення плану вирішення цього завдання і самоаналізу та розробки програми самовдосконалення.

Для забезпечення єдності вимог розроблено спеціальні алгоритми. Алгоритм роботи над ПОЗ включає 4 етапи: підготовчий, планування, етап виконання та етап самоаналізу. У рамках кожного етапу описано чітку послідовність кроків, а також зазначено критерії перевірки виконання кожного кроку алгоритму. Важливою складовою алгоритму є аналіз власного досвіду виконання подібних завдань у рамках різних курсів, практик тощо. Це допомагає студентам встановити логічні зв'язки як між кількома дисциплінами, так і між окремими модулями однієї дисципліни, тобто сприяє формуванню цілісного підходу до процесу навчання. Алгоритм також передбачає самоаналіз виконання як окремих кроків алгоритму (порівнюючи із запропонованими критеріями оцінювання), так і завдання в цілому. Це дозволяє студентам не лише оцінити виконання конкретного завдання, але й при потребі внести корективи у вирішення подібних завдань у майбутньому.

На соціально-психологічному факультеті університету модифіковані семестрові і державні екзамени. Екзаменаційні білети складаються з трьох типів завдань: 1) тести – 25 % ваги в оцінці; 2) два теоретичні питання, з яких студент відповідає на одне (за його вибором) – 25 % ваги в оцінці; 3) професійно-орієнтоване завдання та алгоритм його виконання – 50 % ваги в оцінці. Незважаючи на те, що на державних іспитах для виконання ПОЗ відводиться 2 години і надається можливість користуватися будь-якими підручниками, посібниками і мережею Інтернет, студенти вважають, що саме воно є найважчим.

Особлива увага в умовах кредитно-модульної системи навчання звертається на лабораторні заняття, на яких студенти, окрім всього іншого, мають навчитися економному використанню часу. Всі види робіт мають бути чітко спланованими, а звіти про їх виконання студенти повинні здати на поточному занятті.

Особливе місце займають теми, які виносяться на самостійне опрацювання. Контроль з боку викладачів тут здійснюється у двох формах:

- 1) студенти, які претендують на автоматичну оцінку, складають колоквиум викладачеві, який приймає екзамени (за рахунок годин, які виділяються на консультації і перевірку ПМР);
- 2) для студентів, які виконують ПМР, питання з теми, що виносяться на самостійне опрацювання, включаються у перелік питань до модуля.

Зауважимо, що ПМР включені до робочих навчальних планів і як такі, що входять до навчального навантаження викладачів, відносяться до оплачуваних видів робіт.

В університеті реалізована одна з основних вимог КМС – навчальна робота куратора з розрахунку 4 год. на одного студента. Ця робота включена в навчальне навантаження і відповідно оплачується. Облік ведеться у спеціально розроблених журналах куратора.

Перехід до кредитно-модульної системи навчання потребує більшої мобільності і гнучкості в орієнтуванні серед значної кількості інформації, підвищує відповідальність викладачів за якість навчання. Це забезпечується на-

явністю в деканатах пакета навчально-методичного забезпечення, який розробляється викладачем і кафедрою. Вільний доступ до нього, який здійснюється з допомогою внутрішньої локальної комп'ютерної мережі, дозволяє здійснювати контроль за виконанням робочих програм як з боку деканатів, так і з боку зацікавлених студентів.

Впровадження кредитно-модульної системи у вищих навчальних закладах передбачає не лише реорганізацію навчально-виховного процесу, але й зміни у ставленні до навчання студентів. Так, одним із основних завдань КМС є мотивоване залучення студентів до навчання. Організація навчання за кредитно-модульною системою побудована таким чином, щоб надати кожному студентові можливості самостійно та свідомо на основі власного досвіду та системи цінностей обирати, в якому темпі вчитися, які змістові модулі вивчати. КМС передбачає продовження освіти протягом життя за рахунок накопичення кредитів. З іншого боку, КМС не орієнтована на чіткі хронологічні межі отримання вищої освіти. Студент, який з різних причин не справляється з навчальною програмою, в принципі може навчатися необмежений час, звісно, сплачуючи за надані освітні послуги.

Найбільші труднощі, пов'язані з упровадженням кредитно-модульної системи, традиційно відчують студенти першого курсу. Окрім звикання до навчання у вузі загалом, до нових умов проживання, нової групи тощо, цей процес ускладнюється ще й впровадженням "іншої, ніж у школі" кредитно-модульної системи. У більшості першокурсників спочатку переважає упереджене ставлення до такої системи навчання, що значною мірою обумовлене браком інформації. У зв'язку з цим одним із основних завдань, яке ставиться на початку навчального року, є ознайомлення першокурсників з особливостями навчання за кредитно-модульною системою. Робота деканатів та кураторів академічних груп в основному носить організаційно-роз'яснювальний характер та спрямована на інформування студентів про особливості навчання за кредитно-модульною системою.

Активну роль у процесі адаптації студентів-першокурсників відіграють студенти старших курсів. Традиційно протягом вересня-жовтня працюють студентські куратори, які допомагають першокурсникам розібратися у специфіці вузівського навчання, зокрема за кредитно-модульною системою, діляться власними враженнями та досвідом. Інша форма роботи полягає у проведенні адаптаційних тренінгів для першокурсників, розроблених за принципом "рівний-рівному". У ході таких тренінгів першокурсники не лише знайомляться один з одним та вивчають правила поведінки в університеті, але й розглядають особливості організації навчання за кредитно-модульною системою та обмінюються своїми враженнями з цього приводу.

Кредитно-модульна система навчання надає студентам значно ширші можливості, ніж традиційна в плані формування самостійності, у виборі навчальних пріоритетів, оскільки, моделюючи професійні відносини, ставить студентів у ситуацію постійного вибору, що є важливим показником конку-

рентоспроможності сучасних фахівців і сприяє формуванню уміння самостійно визначати цілі і способи діяльності.

Запроваджена з 2003 р. модульно-рейтингова, а з 2004 р. – кредитно-модульна система навчання на соціально-психологічному факультеті, а з 2006 р. в усьому університеті, забезпечила ритмічну роботу студентів протягом всього періоду навчання. Протягом 2006-2007 рр. завершено перехід на нові навчальні плани з урахуванням КМС.

Введено індивідуальні навчальні плани студентів на всіх курсах соціально-психологічного факультету та на I-III курсах всіх спеціальностей університету, систему атестаційних контролів, яка дала можливість протягом трьох років констатувати поступове збільшення відсотку студентів, які не складали семестрові іспити, отримавши оцінки з них за результатами атестаційних контролів.

Впроваджено систему модульного тестового контролю, згідно з якою розроблено комплекти тестів з 457 навчальних дисциплін на всіх курсах спеціальностей соціально-психологічного факультету та на I-III курсах усіх інших спеціальностей.

Розроблено методичні рекомендації з організації самостійної роботи студентів в умовах КМС з навчальних дисциплін відповідних курсів.

Наприклад, кафедрою педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка розроблено методичний посібник "Інструктивно-методичні матеріали до курсу педагогіка".

Вивчення "педагогіки" відповідно до навчальних планів починається на першому-другому курсі, коли студенти проходять період адаптації до навчання у вищому навчальному закладі. Саме тому виникає потреба у наданні майбутнім фахівцям методичної допомоги щодо опрацювання теоретичного матеріалу у ході підготовки до практичних занять з урахуванням особливостей означеного курсу.

В інструктивно-методичних матеріалах подана тематика теоретичного і практичного курсів, їх погодинний розподіл у контексті впровадження кредитно-модульної системи навчання, вимоги щодо проведення семінарських та лабораторних занять, їх структура, конкретизовано завдання щодо вивчення кожної теми, представлені чіткі алгоритми (локальні технології) щодо виконання кожного типу індивідуальних завдань. Окрім цього, з метою усвідомлення студентами логіки вивчення кожної теми в інструктивно-методичні матеріали включено систему блок-схем¹.

Введення кредитно-модульної системи у контексті вимог Болонського процесу спрямоване на підвищення *якості освіти*. Ототожнення "якості освіти" та "якості знань" призводить до труднощів в організації навчальної діяльності деякими викладачами та очікування ними незапланованих результатів (частіше всього підвищення якості знань студентів, їх успішності).

Як показали результати експерименту, на якість знань введення кредит-

¹ Сидорчук Н.Г. Інструктивно-методичні матеріали до курсу педагогіка: Метод. Посібник. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2005. – 168 с.

но-модульної системи навчання практично не впливає (за отриманими статистичними показниками вона або підвищується незначною мірою, або загальних тенденцій взагалі не можна визначити). Це є свідченням того, що не слід чекати за визначених умов тільки підвищення якості знань.

Введення кредитно-модульної системи розв'язує принципово інші завдання: наприклад, підвищення *активності студентів*, що теж не слід розуміти спрощено. Активність студента не має обмежуватися лише показниками його діяльності на практичних заняттях. Коло активності має охоплювати й самостійну роботу студента, включення його у творчу та науково-дослідну діяльність. Активність студента має базуватися не на основі принципу конкуренції, а взаємодопомоги, підтримки, здорового клімату у колективі, впливати на створення якого має організатор навчального процесу – викладач.

Разом з тим, введення кредитно-модульної системи передбачає підвищення *активності викладача*: він має розробляти інструктивно-методичні матеріали, завдання різних рівнів складності тощо. Стан постійного пошуку обумовлює постійний розвиток його творчого потенціалу, що є важливою умовою підвищення професійно-педагогічного професіоналізму.

Як зазначалося вище, викладач має створювати атмосферу довіри та підтримки у колективі, що можливе лише за умови його високого професійного рівня.

Для вивчення ставлення студентів до навчання в КМС, проблем, пропозицій щодо організації навчального процесу було проведено анонімне анкетування студентів 1-3 курсів. В опитуванні взяли участь 73 студенти першого курсу, 59 студентів другого курсу та 36 студентів 3 курсу. Їх просили висловити свою думку щодо змісту та структури навчальних завдань, що пропонуються, охарактеризувати власний стиль навчальної діяльності, визначити об'єктивність оцінки, охарактеризувати стиль стосунків у групі, а також зазначити ті проблеми та переваги, з якими зіткнувся особисто студент.

Характеристика навчальних завдань, яким надають перевагу студенти, дала підстави зробити висновок, що чітко виражених уподобань визначити не можна, однак на I та III курсах незначна перевага надається творчим та практичним завданням.

Аналіз стилю навчання показав, що найбільшу активність проявляють студенти II курсу (72 % намагаються одержати оцінку за рахунок систематичної роботи на заняттях). Серед студентів III курсу такий стиль навчання притаманний для 21% (це може бути пов'язане з тим, що вже виробився певний стиль навчання) та для 61% студентів I курсу (це може бути пов'язане саме з виробленням стилю діяльності). Намагаються складати ПМР, щоб одержати залік чи екзамен автоматично, 65 % студентів III курсу, 22 % студентів II курсу та 30% студентів I курсу. Лише 5% студентів III курсу демонструють певну байдужість до навчання.

57% студентів II курсу зазначають, що об'єктивність оцінки зросла, 27 % студентів III курсу констатують, що вона знизилася, однак переважна біль-

шість приходять до висновку, що об'єктивність оцінки не змінилася. Тобто система оцінювання потребує доопрацювання.

Серед труднощів, з якими зіткнулися студенти, було зазначено наступне: III курс – брак часу (21%), вчасно виконувати завдання (18%), систематично готуватися до занять (16%), велике навантаження (11%); II курс – основна проблема пов'язана з оцінюванням – недотримання системи частиною викладачів, нерозуміння критеріїв оцінювання (35%); I курс – чітко класифікувати проблеми не можна, оскільки вони досить широко варіюються (відсутність проблем, оцінювання, недотримання системи деякими викладачами, швидкий виклад матеріалу, високі вимоги тощо).

Характеризуючи переваги КМС, студенти проявили однаковість думки – це можливість одержати екзамен або залік автоматично (53% студентів I курсу, 92% студентів II курсу, 70 студентів III курсу) та вивільнити час у заліково-екзаменаційну сесію.

Показником забезпечення якісної освіти є *результат* професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів, який є одним із системоутворюючих чинників формування особистісних та професійних якостей вчителя. Результативність професійно-педагогічної підготовки студентів зумовлюється рівнем сформованості їх професійних знань, умінь та навичок, а також наявністю прагнення студентів брати участь у науковому, громадському житті навчального закладу.

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСВІТНЬО-ІННОВАЦІЙНІ ДИСКУРСИ НАВЧАННЯ ОБДАРОВАНИХ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ "МАСОВІЗАЦІЇ" ВИЩОЇ ШКОЛИ

Одним з найважливіших ресурсів суспільства є його інтелектуальний потенціал, представлений спільнотою людей, які знайшли своє місце у житті, сповна реалізували власні творчі й професійні можливості, інтелектуальні та організаторські здібності. Саме вони є головним рушієм прогресу у всіх сферах діяльності суспільства і держави. Здатність до збереження і примноження інтелектуального потенціалу є життєво необхідною для суспільства, яке існує в умовах глобалізації та інформатизації XXI століття. Тому одним із пріоритетних напрямів державної політики в Україні має бути постійна підтримка обдарованих молодих учених, митців, спортсменів – потужного потенціалу творення майбутнього України.

Досвід та успіхи найбільш розвинених країн світу у галузі науки, виробництва, розвитку нових технологій, культури та освіти свідчать про необхідність радикальної перебудови системи навчання в напрямі створення умов для обдарованої молоді вільно проявляти свої особливості, розвиватися відповідно своїм нахилам. Проте у нашій країні до останніх років цей процес відбувався стихійно, спираючись лише на регіональні можливості та на власну ініціативу окремих учителів, учених, митців.

Економічні та соціальні перетворення в Українській державі зумовили необхідність реформування всіх ланок системи освіти. Перед сучасною школою, у тому числі вищою, постало завдання максимального розкриття і розвитку потенціалу кожної особистості, формування людини як суб'єкта соціального та професійного життя, підготовки її до самовдосконалення, самовизначення та самореалізації. Нова українська школа має забезпечувати всебічний розвиток індивідуальності людини як найвищої цінності суспільства на основі виявлення її задатків, здібностей, обдарованості і талантів. В Україні прийнято низку законів і програм (зокрема Закон України "Про освіту" (1996 р.), Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті (2002 р.), Національна програма "Діти України" (2001 р.), Указ Президента України "Про програму роботи з обдарованою молоддю" (2001 р.), Концепція державної програми роботи з обдарованою молоддю на 2006-2010 роки (2007 р.) та інші), якими визначено такі стратегічні завдання: формування цілісної загальнодержавної системи виявлення і підтримки обдарованої молоді; розвиток та реалізація її здібностей; стимулювання творчої роботи учнів, студентів, учителів та викладачів ВНЗ; активізація навчально-пізнавальної діяльності молоді; формування резерву для вступу у вищі, магістратуру та аспірантуру; підготовка наукових, педагогічних та науково-технічних кадрів.

Однак у процесі підготовки майбутнього фахівця виникає ряд суперечностей, найбільш суттєвою з яких можна назвати невідповідність між соціа-

льною потребою в інтелектуальній еліті та реальним станом професійної підготовки випускників ВНЗ. Як зазначає професор П. Саух, однією із світових тенденцій розвитку освіти є її масовізація. І в Європі, і в Україні молодь прагне отримати саме вищу освіту, що, звісно відповідає принципу демократизації – забезпечується рівний доступ до вищої освіти. З іншого боку, масовізація загрожує нищенням елітарної вищої освіти, підготовкою "сірих кадрів", а не національної еліти, здатної здійснити технологічний прорив¹. Крім того, в Україні склалася критична ситуація з поповненням національної науки молодими кадрами. „Старіння” української науки негативно позначається на інноваційно-технологічному розвитку держави. Інтелектуальний творчий потенціал обдарованих учнів і студентів використовується неефективно, оскільки не створено сприятливих умов для реалізації їх здібностей.

Проблема обдарованості в наш час стає все більш актуальною. Це насамперед пов'язано з потребою суспільства в неординарних творчих особистостях. Раннє виявлення, навчання і виховання обдарованих дітей та молоді є одним із головних завдань удосконалення системи освіти. Численні публікації у психолого-педагогічній пресі свідчать про зростання інтересу до цієї проблеми.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури виявлено, що дослідженню проблеми обдарованості приділяється належна увага, зокрема таким її аспектам, як проблема індивідуальних відмінностей (Б. Ананьєв, Л. Виготський, С. Рубінштейн, Б. Теплов та ін.); визначення підходів до розуміння психологічних основ та структури обдарованості (у західній науці – Дж. Рензулі, П. Торранс, К. Хеллер; у вітчизняній – Н. Лейтес, О. Матюшкін, В. Моляко, Б. Шадріков та інші); психологічні концепції інтелекту і творчості (Г. Айзенк, Дж. Гілфорд, Р. Стернберг, М. Смульсон, Д. Ушаков та інші); розвиток інтелектуального і творчого потенціалу особистості (Д. Богоявленська, Н. Кічук, О. Кульчицька, С. Максименко, В. Моляко, С. Сисоєва та інші); виділення сфер та видів обдарованості (С. Гончаренко, Г. Бурменська, Ю. Гільбух, В. Слуцький та інші); розвиток обдарованості на різних вікових етапах (О. Антонова, А. Брушлінський, О. Кульчицька, Н. Лейтес, В. Паламарчук та ін.); виявлення і розвиток обдарованості учнів (Ю. Гільбух, В. Крутецький, О. Кульчицька та інші). Однак це лише початок довгої і наполегливої праці дослідників на шляху реалізації поставлених завдань.

Вивчення стану розробленості проблеми обдарованості особистості та її розвитку у науковій літературі дозволив нам обґрунтувати сукупність вихідних положень, що складають теоретико-методологічне підґрунтя її розв'язання.

Зазначимо, що складність та міждисциплінарний статус проблеми обдарованості вимагає її всебічного дослідження на різних рівнях методології на-

¹ Саух П. Про "університет, повитий плющем", у якому вирує життя // День. № 56 (3457). – Четверг, 31 березня 2011 року. – С. 1,6.

уки: філософському, загальнонауковому, конкретно-науковому, рівні практичної діяльності.

Згідно позицій філософської методології розглядаємо людину як цілісну єдність природного і суспільного, об'єктивного і суб'єктивного, внутрішнього і духовного, в якій усі визначені сторони взаємодії виступають як необхідні моменти. Зважаючи на це, і процес формування особистості має відбуватися цілісно. Тому методологічного значення набувають такі принципи, як єдність історичного та індивідуального (особистісного) розвитку, загального і особливого, природного та соціального. Важливим також вважаємо розуміння філософських категорій можливості й дійсності, оскільки природні задатки особистості до виконання певного виду діяльності постають як *потенційні можливості* особистості, що набувають свого розвитку і реалізуються у дійсність *за певних умов*. Розвиток певних задатків і здібностей викликає до життя, стимулює розвиток здібностей нового рівня, що дозволяє особистості продовжувати свій розвиток до безмежного рівня.

Рівень загальнонаукової методології передбачає звернення до системного підходу, який зумовлює необхідність комплексного дослідження проблеми обдарованості на різних наукових рівнях, зокрема, на психофізіологічному, психологічному, соціально-психологічному, педагогічному.

У побудові моделі обдарованості спираємося на теорію здібностей, розроблену вітчизняними вченими, яка зазначає на існуванні анатомо-фізіологічних й функціональних особливостей людини (задатків), які створюють певні передумови для розвитку індивідуально-психологічних особливостей, що відрізняють одну людину від іншої (здібностей), розвиток і вдосконалення яких відбувається у процесі цілеспрямованої діяльності. При цьому нами враховуються провідні положення *соціогенного підходу* щодо значення оточуючого середовища, соціуму, у формуванні видатних здібностей; основні ідеї *фізіологічний підходу* щодо специфіки будови та функціонування центральної нервової системи, зокрема положення про функціональну спеціалізацію півкуль головного мозку; *аксіологічний підхід*, за яким обдарованість визначається ціннісними змістами індивідуальної свідомості.

Важливого значення для розв'язування проблеми обдарованості набуває *акмеологічний підхід*, сутність якого полягає у вивченні особистості як цілісного феномена в єдності її суттєвих сторін (індивід, особистість, індивідуальність); орієнтації людини на постійний саморозвиток і самовдосконалення, мотивації високих досягнень, прагненні високих результатів, життєвих успіхів; організації творчої діяльності особистості на всіх етапах її неперервної освіти, створенні необхідних умов для самореалізації її творчого потенціалу.

Вважаємо за доцільне застосування у дослідній роботі *синергетичного підходу*, згідно якого у суспільстві існує певна самоорганізація творчості, яка визначає потребу суспільства і створює соціальні ніші для людей різного рівня творчості. Готуючись до творчої фахової діяльності за умов спеціально розроблених методик шляхом переносу творчих стратегій майбутні фахівці на-

копичують творчий потенціал, готовий розкритися у процесі практичної діяльності.

Системотвірним чинником у проблемі дослідження обдарованості виступає особистість як сукупність особистісних якостей, що має ієрархічну побудову і включає ряд підсистем, аналіз яких дозволяє описати її як організовану цілісність, визначити місце і роль здібностей та обдарованості, виявити відносини між компонентами різного порядку, відокремити суттєве від випадкового. За основу для побудови моделі обдарованості обрано обґрунтовану В. Рибалкою концепцію тривимірної, поетапно конкретизованої психологічної структури особистості¹, в якій автор виділяє три взаємопов'язані базові виміри, які, на його думку, доцільно використовувати при побудові психологічної структури особистості. Перший вимір (I) – соціально-психолого-індивідуальний, „вертикальний”, з притаманними йому підструктурами особистості. Другий вимір (II) – діяльнісний, „горизонтальний”, що диференціюється на відповідні компоненти діяльності та поведінки. Третій вимір (III) – віковий, генетичний, що характеризує рівень розвитку якостей особистості, її задатків, здібностей, психічних властивостей.

Ці виміри розглядаються автором як єдина система базових категорійних параметрів цілісної психологічної структури особистості. Як засіб їх поєднання у систему взаємопов'язаних базових параметрів особистості використовується ортогональний принцип. Однак у психологічній структурі особистості він використовується як засіб встановлення і презентації внутрішніх системних зв'язків між вимірами та їх елементами у цілісній моделі особистості. За цим принципом кожний елемент психологічної структури особистості зазнає системного впливу та системно сполучає в собі функції трьох головних типів – соціально-психолого-індивідуального, діяльнісного та вікового (генетичного), які відповідають трьом базовим вимірам особистості. Це надає кожній якості, властивості особистості певної голографічної метаякості, завдяки чому кожна властивість особистості може відображати певним чином усю особистість.

Крім того, кожний з трьох вимірів має власну внутрішню будову, що утворюється відповідними підструктурами, компонентами, рівнями розвитку, що є взаємопов'язаними між собою і можуть бути диференційовані далі [21, с. 144-155].

Сучасний етап розробки проблеми обдарованості характеризується створенням так званих факторних моделей обдарованості, серед яких є моделі як західних (Дж. Рензуллі, Ф. Монкса, П. Торранса, Д. Фельдх'юсена та ін.), так і вітчизняних (О. Антонова, О. Матюшкін, В. Моляко, О. Кульчицька, О. Музика та ін.) учених. Серед них найбільш використовуваною є модель, яка складається з трьох основних компонентів: 1) *здібностей* (загальних та

¹ Рибалка В.В. Методологічні питання наукової психології [досвід особистісно центрованої систематизації категоріально-поняттєвого апарату]: навч.-метод. посібник. – К.: НІКА-ЦЕНТР, 2003. – 204 с.

спеціальних) на рівні, вищому, за середній; 2) *креативності* особистості; 3) *мотивації* (спрямованості, наполегливості) особистості до певного виду діяльності.

На нашу думку, обдарованість являє собою складне інтегральне утворення, в якому своєрідно поєднані мотиваційні, пізнавальні, емоційні, волеві, психофізіологічні й інші сфери психіки. Тобто, рівень розвитку, якісна своєрідність і характер обдарованості – це завжди результат взаємодії спадковості (природних задатків) і соціального середовища, опосередкованого діяльністю самої людини.

У Житомирському державному університеті імені Івана Франка здійснюється комплексне дослідження розвитку творчої особистості. У контексті розв'язування цієї проблеми дослідниками ¹ проведено аналіз характеристик соціальних очікувань керівників гуртків, де займалися обдаровані (зокрема, технічно обдаровані) підлітки. У результаті *факторного аналізу* методом головних компонент із застосуванням Varimax-ротації було виділено 8 факторів, що охоплюють 76% дисперсії. Першим, найбільш значимим фактором, що пояснює 27% дисперсії, було названо "*наполегливість*", оскільки ця риса має найвищий коефіцієнт кореляції з ним – 0,87. Обдарованій особистості притаманні такі риси, як працелюбність (0,72), інтерес до справи (0,69), терпіння (0,60), активність (0,56), які з найбільшим навантаженням увійшли до даного фактора.

Другий за значимістю фактор дістав назву "*самоствердження*". Він пояснює 14% дисперсії і охоплює такі якості: прагнення до ідеалу (0,82), схильність до лідерства (0,79), прагнення до самоствердження (0,75), орієнтація на схвалення (0,71). Досить значний зв'язок з даним фактором має конструкт схильність до ризику (0,49).

Отже, два провідні чинники, що пояснюють 42% дисперсії пов'язані з розумінням обдарованості не як константної причини високих досягнень, а як процесу, що супроводжується розвитком здібностей. Те, що на перше місце вийшли дієво-інструментальні якості, такі як працелюбність, наполегливість, активність тощо, цілком закономірно, оскільки саме ці якості відображають зусилля обдарованої особистості для досягнення мети і, разом з тим, в розвитку своїх здібностей. Фактор "*природні здібності*" (8% дисперсії) – на третьому місці. Зазначимо, що він виявляється тісно пов'язаним з такими "не вродженими", а набутими якостями, як оригінальність у роботі (0,72%), орієнтація на процес роботи (0,66%), орієнтація на результат роботи (0,64%), терпіння (0,55%). До того ж цей фактор виявився несамостійним, оскільки тісно корелює з першим фактором "*наполегливість*" (0,62%). Отже, особистість з "при-

¹ Музика О.Л. Творчість з позицій суб'єктно-ціннісного аналізу // Актуальні проблеми науково-методичного забезпечення освітньої практики в системі післядипломної педагогічної освіти: наук.-метод. зб. / За ред. М.М. Забродського. – Київ-Житомир: ЖОІППО, 2006. – С. 118-126.

родними здібностями" – це, перш за все, та, що багато, наполегливо і творчо працює.

На основі проведеного нами категорійного аналізу базових понять дослідження із застосуванням методу контент-аналізу сформульовано авторський підхід до розуміння сутності поняття обдарованості, під якою розуміємо індивідуальну потенційну своєрідність спадкових (задатки), соціальних (сприятливе соціальне середовище) та особистісних (позитивна „Я”- концепція, наявність відповідних вольових якостей, спрямованості, наполегливості тощо) передумов для розвитку здібностей особистості до рівня вище за умовно „середній”, завдяки яким вона може досягти значних успіхів у певній галузі діяльності.

У цілому ж обдарованість можна уявити як систему, що охоплює такі складові:

1) *ядро обдарованості: здібності на рівні вищому за середній* – як сукупність індивідуально-психологічних особливостей, що є умовою успішного, високоякісного виконання людиною певної діяльності і зумовлюють різницю у динаміці оволодіння потрібними для неї знаннями, вміннями та навичками; *креативність* – як здатність до творчого пошуку, нестандартного розв’язання задач, що характеризується за цілим рядом параметрів (дивергентне мислення, вміння бачити проблему, здатність генерувати нові, оригінальні ідеї, відчуття витонченості організації ідей, здатність до синтезу та аналізу, швидкість мислення, розвинута інтуїція, здатність до ризику, гнучкість у мисленні та діях); *спрямованість особистості до певного виду діяльності* – як бажання працювати саме у цій сфері, отримування задоволення від діяльності, потреба постійно повертатися до неї.

2) *чинники, що впливають на рівень прояву (реалізації) основних компонентів ядра обдарованості: спадкові дані* – біофізіологічні, анатомо-фізіологічні особливості організму (задатки) – які є передумовою розвитку відповідних здібностей; *середовище* – стимулююче оточення, що відповідає розвитку відповідних здібностей (родина, школа, держава та ін.); *виховні впливи* – цілеспрямований розвиток здібностей та обдарувань за умови єдності у діяльності сім’ї, загальноосвітнього закладу, позашкільних закладів освіти; *досвід виконуваної діяльності* – включення людини у різні види діяльності щодо оволодіння суспільним досвідом і вмиле стимулювання її активності у цій діяльності, що здатне здійснити дієвий розвиток її потенційних можливостей; *особливості емоційно-вольової сфери* – які проявляються у наполегливості щодо виконання завдань, у прагненні до змагань, упевненості у своїх силах і здібностях, повазі до інших, емпатійному ставленні до людей, терпимості до особливостей інших людей, схильності до самоаналізу, толерантному ставленні до критики, готовності поділитися речами й ідеями, незалежності у мисленні і поведінці, почутті гумору; *наявність системи цінностей* – що відображається у реалістичній „Я”-концепції, внутрішній мотивації, яка зумовлюється ціннісними змістами індивідуальної свідомості, автономністю, самодостатністю, незалежністю від ситуативних чинників, спрямованістю у

майбутнє; *випадковість* – опинитися у потрібному місці у потрібний час, зустріч із Своїм Учителем тощо.

Підтримуємо думку тих дослідників, які вважають, що здібності й обдарованість є феноменами одного порядку і підкоряються законам розвитку здібностей, тобто мають здатність до постійного розвитку і вдосконалення¹. Обдарованість розглядається нами як система якостей психіки особистості, *здатна розвиватися впродовж життя* людини за умови врахування впливових чинників, що сприяють цьому процесу на кожному з вікових етапів становлення особистості, і яка визначає можливість досягнення людиною більш високих результатів в одному чи кількох видах діяльності порівняно з іншими людьми. При цьому для сприяння розвитку обдарованої особистості важливим є не стільки вимірювання кількісних показників тих чи інших здібностей, скільки вивчення тих детермінант, які впливають на цей процес.

На рівні практичної діяльності вважаємо за доцільне створення у закладі освіти цілісної системи навчання і підтримки обдарованої особистості на основі розробки і запровадження у навчальний процес відповідних стратегій навчання, спеціально розроблених методик, спрямованих на розвиток здібностей та обдарувань учнів (студентів), організації цілеспрямованої підготовки викладачів до роботи з обдарованою молоддю.

В Україні накопичено значний науково-методичний потенціал щодо навчання і виховання обдарованих студентів, котрий реалізується як у цілеспрямованій роботі кафедр освітнього закладу, так і в діяльності окремих викладачів. На жаль не завжди така робота координується адміністрацією ВНЗ чи спеціально створеним для відповідної функції підрозділом університету.

Традиційно провідним напрямом навчання обдарованих студентів залишається залучення їх до науково-дослідної роботи у наукових гуртках та проблемних групах, участі в конкурсах наукових робіт та олімпіадах із спеціальності, у студентських наукових конференціях. Серед стратегій навчання обдарованих студентів частіше використовуються збагачення змісту навчального матеріалу, поглиблене вивчення предмету, диференціація та індивідуалізація навчання.

Однак, визнаючи ефективність проблемності у навчанні, більшість викладачів частіше застосовують *інформаційно-ознайомувальні* методи. Організація навчання обдарованих студентів передбачає, в основному, підготовку для студентів диференційованих завдань різного рівня за умови традиційного їх поділу на академічні групи. Лише в деяких вищих навчальних закладах реалізується навчання обдарованих студентів за індивідуальними програмами та поділ їх на спеціальні групи за рівнем здібностей. Методи активізації навчально-пізнавальної діяльності обдарованих студентів відрізняються різноманітністю і, як правило, мають професійну спрямованість. Як засвідчило дослідження, цілеспрямоване навчання обдарованих студентів у більшості

¹ Рабочая концепция одарённости / Д.Б. Богоявленская, А.В. Брушлинский; научн. ред. В.Д. Шадриков. – М.: ИЧП "Магистр", 1998. – 68 с.

університетів здійснюється за власної ініціативи викладачів і студентів, оскільки адміністрацією не приділяється необхідної уваги цьому напряму роботи.

На нашу думку розвиток обдарованості майбутнього спеціаліста потребує створення у ВНЗ цілісної, самокерованої системи, яка передбачала б виявлення та підтримку обдарованої молоді; розвиток та реалізацію її здібностей; стимулювання творчої роботи студентів та викладачів; активізацію навчально-пізнавальної діяльності молоді; формування резерву для вступу у ВНЗ, магістратуру та аспірантуру, підготовку наукових та педагогічних кадрів. Ця система повинна охоплювати заклади освіти різних рівнів акредитації: середня школа, профільний ліцей, училище, коледж, вищий навчальний заклад, заклади післядипломної освіти. І починати необхідно ще із середньої школи, де повинна бути організована цілеспрямована робота щодо виявлення серед старшокласників обдарованих учнів і створені умови для їх професійної орієнтації на відповідну діяльність.

Вважаємо, що цьому процесу сприятимуть побудова цілісної багатфакторної моделі обдарованого майбутнього спеціаліста, а також розробка та впровадження педагогічних технологій навчання, заснованих на активізації, індивідуалізації та диференціації навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Передумовами для реалізації означеної проблеми у Житомирському державному університеті імені Івана Франка (далі ЖДУ), які створювалися впродовж останнього десятиріччя, стали: вивчення проблеми творчості як засобу особистісного росту і гармонізації людських стосунків; дослідження природи обдарованості, її структури та передумов розвитку; проведення заключних етапів Всеукраїнської студентської олімпіади з педагогіки, математики, іноземної мови, що дало можливість розробити конструктивні підходи до їх організації; розробка та впровадження у навчально-виховний процес університету новітніх педагогічних технологій навчання, якими передбачається індивідуалізація навчання студентів, розвиток їх творчого потенціалу, максимальне врахування природних задатків та здібностей тощо.

Враховуючи актуальність означеної проблеми та об'єктивну потребу в обдарованих, творчо працюючих фахівцях у ЖДУ у 2002 році розроблено Положення про роботу з обдарованою студентською молоддю (див. Додаток А), у 2003 році створено Науково-методичний центр роботи з обдарованою студентською молоддю (Додаток В), а також обґрунтовано Концепцію роботи ВНЗ з обдарованою студентською молоддю. В основу концепції покладено положення про те, що обдарованість – це системна якість психіки, яка здатна *розвиватися* впродовж життя людини за умови врахування впливових чинників, що сприяють цьому процесу на кожному з вікових етапів становлення особистості. Тому при розробці концепції враховано *особливості прояву обдарованості у студентському віці*¹, до яких відносимо: зростання й збагачення

¹ Бобир О. В. Особистісні характеристики юнацтва з різними формами обдарованості: ав-

обдарованості; становлення, формування спеціальних схильностей і здібностей; позитивний образ "Я"; впевненість у своїх здібностях; сила характеру; наявність чітких домагань (у тому числі професійний вибір); енергійне зростання моральних та інтелектуальних сил і можливостей; легкість засвоєння нових ідей і знань, комбінування знань оригінальними способами; гнучкість у концепціях, способах дій, соціальних ситуаціях; активність, наполегливість, енергійність, схильність до ризику; нетерплячість під час виконання рутинної роботи, надання переваги складним завданням; незалежність у судженнях, поведінці; високий рівень розвитку навичок спілкування, відкритість, доброзичливість, розвинене почуття гумору; жива й безпосередня уява; емоційність; характерні особливості розуміння та інтерпретацій подій тощо.

Цілеспрямована діяльність ЖДУ з обдарованою студентською молоддю здійснюється нині на основі Концепції роботи з обдарованою студентською молоддю, *мета* якої полягає у забезпеченні максимального розвитку особистості студента, який має високий рівень здібностей в одній чи кількох сферах з урахуванням його індивідуальних особливостей; підтримки обдарованої студентської молоді шляхом створення умов для її творчого, інтелектуального, духовного і фізичного розвитку.

Основними завданнями цієї роботи є: визначення стратегії щодо підтримки та напрямів роботи з обдарованими студентами; удосконалення нормативної бази університету щодо організації та поліпшення науково-методичного забезпечення роботи з обдарованою молоддю; створення загальноуніверситетської системи виявлення обдарованої молоді та ідентифікації їх здібностей; розробка нових напрямів роботи з обдарованою молоддю шляхом створення науково-методологічного підґрунтя для розвитку ефективних систем виявлення, навчання і професійної орієнтації обдарованої молоді; оновлення та удосконалення змісту, форм та методів роботи з обдарованою молоддю; залучення обдарованої учнівської молоді (старшокласників) до творчих проєктів з метою задоволення потреби у професійному самовизначенні та творчій самореалізації; піднесення статусу обдарованої молоді та її наставників; координація діяльності адміністрації, факультетів, кафедр університету, місцевих органів виконавчої влади, навчальних закладів м. Житомира та Житомирської області, громадських організацій з питань розвитку та підтримки обдарованої молоді; поглиблення регіонального та міжнародного співробітництва у сфері нових педагогічних технологій навчання і виховання обдарованої молоді.

Основними *ідеями* даної концепції є положення про те, що

тореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 "Педагогічна та вікова психологія" / О.В. Бобир. – Харків, 2005. – 22 с.; Зазимко О.В. Психологічні основи ідентифікації технічної обдарованості в юнацькому віці : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 "Педагогічна та вікова психологія" / О.В. Зазимко. – Київ, 2003. – 25 с.; Рудик Я.М. Організаційні форми надання вищими навчальними закладами додаткових освітніх послуг обдарованим студентам: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / Я.М. Рудик. – К., 2006. – 20 с.

▪ Обдарованою є практично кожна людина, однак кожна обдарована по-своєму. Завдання педагога полягає у тому, щоб допомогти особистості, що формується, виявити і максимально розвинути її домінуючі здібності й обдарування.

▪ Розвиток обдарованості майбутнього спеціаліста потребує створення у ВНЗ цілісної системи, яка передбачає виявлення та підтримку обдарованої молоді, розвиток та реалізацію її здібностей, стимулювання творчої роботи студентів та викладачів, активізацію навчально-пізнавальної діяльності молоді.

Запропонована концепція ґрунтується на системному підході до вивчення педагогічних явищ та процесів, що дозволяє забезпечити ефективність навчально-пізнавальної, наукової і практичної роботи студентів, спрямованої на реалізацію особистісного і діяльнісного підходів; сприяє не тільки формуванню знань, умінь і навичок, але й розвитку обдарувань, творчого мислення майбутнього фахівця, інтелектуалізації його особистості, спонукає до творчої самостійної пошукової діяльності.

Реалізація Концепції здійснюється за такими *напрямами*:

- удосконалення нормативної бази університету щодо підтримки обдарованої молоді (розробка Положення про роботу з обдарованою студентською молоддю, концепції діяльності Науково-методичного центру роботи з обдарованою студентською молоддю тощо);

- формування основ системи виявлення, навчання і підтримки обдарованої студентської молоді, її соціального захисту;

- видання сучасних підручників, посібників, розроблення технічних засобів навчання, навчальних програм спецкурсів, факультативів, спрямованих на розвиток здібностей обдарованої молоді та підготовки майбутніх учителів до роботи з обдарованими дітьми;

- створення мережі навчальних закладів для апробації та запровадження сучасних методик виявлення, навчання та виховання обдарованої молоді;

- залучення обдарованої молоді до науково-дослідницької, експериментальної, творчої діяльності;

- проведення загальноуніверситетських олімпіад, творчих конкурсів, конкурсів-захистів наукових робіт, турнірів і фестивалів, забезпечення участі обдарованої молоді у міжнародних інтелектуальних і творчих змаганнях;

- сприяння наступності у системі роботи з обдарованою молоддю загальноосвітніх, позашкільних, у тому числі початкових спеціалізованих мистецьких, професійно-технічних і вищих навчальних закладів;

- модернізація вищої освіти відповідно до сучасних вимог, розширення системи підготовки педагогічних кадрів, що працюють з обдарованою молоддю;

- популяризація здобутків обдарованої молоді, поширення досвіду роботи педагогічних і науково-педагогічних працівників;

- використання міжнародного досвіду підтримки і роботи з обдарованою молоддю.

Для успішного розвитку обдарованості кожного студента у ВНЗ має бути створено відповідні *умови* і враховано цілий ряд впливових чинників, серед яких можна визначити як внутрішні, так і зовнішні, а саме: *надання всебічної допомоги* студентам у виявленні домінуючих здібностей та розвитку схильностей; *урахування спадкових даних* – біофізіологічні, анатомо-фізіологічні особливості організму (задатки) – які є передумовою розвитку здібностей; *створення розвивального середовища* – стимулюючого оточення, яке відповідає розвитку відповідних здібностей; *розробка психологічного та методичного супроводу* обдарованої особистості, індивідуальних програм навчання і розвитку; *організація цілеспрямованого виховного впливу* на розвиток здібностей та обдарувань за умови єдності у діяльності викладачів, студентів, керівництва навчального закладу, органів студентського самоврядування, позанавчальних структур; *включення студентів до різноманітних видів діяльності* з метою набуття ними певного досвіду їх виконання, стимулювання їх активності, що сприятиме дієвому розвитку їх потенційних можливостей; *розвиток емоційно-вольової сфери* студентів, що проявляється у наполегливості щодо виконання завдань, у прагненні до змагань, упевненості у своїх силах і здібностях, повазі до інших, емпатійному ставленні до людей, терпимості до особливостей інших людей, схильності до самоаналізу, толерантному ставленні до критики, готовності поділитися речами й ідеями, незалежності у мисленні і поведінці, почутті гумору; *формування відповідної системи цінностей*, що відображається у розвитку реалістичної „Я”- концепції, внутрішньої мотивації, яка зумовлюється ціннісними змістами індивідуальної свідомості, автономністю, самодостатністю, незалежністю від ситуативних чинників, спрямованістю у майбутнє; *унікнення чиннику випадковості* шляхом свідомої підготовки викладача до відповідної роботи (створювати ситуації, в яких студент міг би реалізуватися „у потрібному місці у потрібний час”, стати для нього „Своїм Учителем”); *створення системи стимулювання* творчості студентської молоді; *спеціальна підготовка викладача* до роботи з обдарованою молоддю.

Відповідна робота щодо навчання і виховання обдарованих та здібних студентів має здійснюватися за умови взаємодії, взаєморозуміння, узгодженості діяльності всіх учасників навчального процесу.

Організація роботи з розвитку здібностей і обдарованості майбутніх учителів здійснюється у три етапи: діагностичний, формуючий, мотиваційно-стимулюючий.

Першим етапом роботи з обдарованими студентами є *діагностичний* – виявлення студентів, які мають здібності до певних видів діяльності, відрізняються нестандартністю мислення та творчим підходом до вирішення проблем. Зазначимо, що, діагностиці приділяється особлива увага, як необхідному та одному з найважливіших компонентів у системі роботи сучасної вищої школи. Вважаємо, що діагностика обдарованості повинна бути комплексною, послідовною, різноманітною та поетапною. Виявлення обдарованості залежить від багатьох чинників, тому необхідно використовувати всі можливі джерела інформації про студента. Тільки після зіставлення інфор-

мації, отриманої з різних джерел, можна робити відповідні висновки [60]. Лише на основі всебічної діагностики розпочинається розробка конкретних індивідуальних програм розвитку особистості обдарованого студента з її психолого-педагогічним забезпеченням.

Другим етапом роботи з обдарованими студентами є *формулюючий* (створення умов для повноцінного інтелектуального, фізичного, духовного розвитку обдарованої молоді), який знаходить своє відображення у навчальних планах, програмах, формах та методах роботи, мета яких – створити сприятливий розвивальний простір для самореалізації, задоволення потреб у нових знаннях, спілкуванні, самовираженні, вихованні взаємовідносин тощо.

Провідними стратегіями у побудові процесу навчання обдарованої молоді вважаємо:

1. *Поглиблення*, при якому передбачено більш докладне вивчення навчальних дисциплін з певних галузей знань студентами, які виявили до неї підвищений інтерес. Це сприяє формуванню високого рівня компетентності у відповідній галузі знань, створює умови для інтелектуального розвитку майбутніх фахівців.

2. *Збагачення*, що орієнтоване на якісно вищий рівень змісту освіти з виходом за межі традиційної тематики за рахунок міждисциплінарних зв'язків. Передбачає оволодіння студентами різноманітними способами і прийомами розумової дослідницької діяльності. Може здійснюватися як у межах традиційного освітнього процесу, так і під час участі студентів у дослідницьких проектах, спеціальних інтелектуальних тренінгах тощо.

3. *Проблемність навчання*, що передбачає стимулювання особистісного розвитку студентів в умовах застосування педагогами оригінальних методів подання матеріалу, пошуку нових значень і альтернативних інтерпретацій базових понять, використання дослідницьких методів у процесі навчання тощо. Виступає компонентом збагачених програм або існує як самостійна тренінгова програма.

Принципового значення набуває проблема *організації навчання* обдарованих студентів. Досі залишається дискусійним питання чи повинен обдарований студент навчатися у звичайній академічній групі, чи необхідно створювати групи відповідно до здібностей студентів, окремо виділяючи групи обдарованих. Нами було вивчено ефективність поділу студентів на гомогенні групи під час вивчення предметів педагогічного циклу. Дослідження проводилося впродовж 1999-2002 н.рр. під час вивчення студентами предметів педагогічного циклу. Основними критеріями відповідного поділу студентів було обрано їх активність та ініціативність під час практичних занять, рівень креативності (здатність продукувати нові цікаві ідеї). Помічено, що у групі "неактивних" студентів з часом активізуються і проявляють свої здібності ті особистості, які до того на фоні більш активних однолітків демонстрували певну пасивність. Це спостереження знайшло своє підтвердження у дослідженнях науковців кафедри практичної психології ЖДУ (Н. Портницька), які шляхом тривалого моніторингу дійшли висновку: *якщо із групи студентів*

виключити особистість з ознаками обдарованості, яка задавала тон у навчанні (лідирувала), її місце з часом займає інша особистість, що також буде демонструвати ознаки обдарованості. Отже, поділ студентів на гомогенні групи створює умови для прояву здібностей тих майбутніх учителів, які у гетерогенній групі знаходилися у "тіні" більш активних і розкутих однокурсників.

Водночас подібна практика позбавляє обдарованих студентів можливості спілкування з іншими однокурсниками і тим самим перешкоджає взаєморозумінню серед молоді. За такої взаємоізоляції студенти із середніми здібностями не отримують необхідних стимулів до роботи, які виникають при взаємодії з більш обдарованими однолітками, що, у свою чергу, позбавляє їх можливостей набуття необхідного досвіду професійної діяльності. Крім того, подібна практика породжує інтелектуальний снобізм з боку обдарованих студентів і комплекс неповноцінності в їх однолітків із середніми здібностями. До того ж, опинившись серед інших обдарованих студентів, деякі з них потерпають від зниження свого статусу, оскільки не для всіх обдарованих ситуація постійного інтелектуального змагання виявляється цілком сприятливою.

Було зроблено висновок, що студенти мають навчатися в гетерогенних групах, в яких все одно відбувається певний поділ за здібностями, оскільки більш здібні студенти обирають для себе більш складні навчальні завдання. Однак за цих умов вибір належить самим студентам, а не нав'язується їм викладачами. У цьому випадку у менш яскравих студентів не виникає почуття безнадійності, яке вони відчують, коли їх об'єднують в одну групу всупереч їх бажанню. Робота з обдарованими студентами відбувається і за спеціальними програмами, які акцентують увагу на певних сильних сторонах особистості (посилююча модель), або на слабких (коригуюча модель), посилюють сильні сторони, щоб компенсувати слабкі (компенсуюча модель).

Ефективність навчально-пізнавальної діяльності обдарованих студентів суттєво залежить від *організаційних форм* навчальної роботи¹. Вважаємо, що у ВНЗ ефективними формами *аудиторної* роботи з обдарованою молоддю залишаються лекції (проблемні, дискусійні тощо), практичні, лабораторні заняття, спецсемінари дослідницького й дискусійного характеру, курсові й дипломні роботи тощо. Виокремлюються також форми *позааудиторної* роботи з обдарованою молоддю, які можна поділити на групові, масові та індивідуальні. Серед *масових* форм роботи найбільш поширеними є: науково-

¹ Вітанчук Л.А. Форми та методи навчання обдарованої студентської молоді [Електронний ресурс] // Проблеми освіти: наук.-метод. зб. / Кол. авт. – К.: Інститут інноваційних технологій і змісту освіти, 2005. – Вип. 41. – Режим доступу до журн.: // http://www.agronmc.com.ua/nmcprop/pr_os_41.html.; Зазимко О.В. Психологічні основи ідентифікації технічної обдарованості в юнацькому віці : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 "Педагогічна та вікова психологія" / О.В. Зазимко. – Київ, 2003. – 25 с.; Рудик Я.М. Організаційні форми надання вищими навчальними закладами додаткових освітніх послуг обдарованим студентам: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / Я.М. Рудик. – К., 2006. – 20 с.

практичні й читачські конференції, „тижні педагогічної майстерності“, олімпіади, конкурси та огляди наукових робіт, виставки робіт студентської наукової творчості, звітні наукові студентські конференції, „круглі столи“, „діалоги“, творчі знайомства тощо. До *групових* належать студентські наукові гуртки, міжфакультетські семінари, студентські клуби, технологічні бюро, проблемні галузеві лабораторії, студентські науково-дослідні загони і бригади, дослідницькі групи, до складу яких входять докторанти, аспіранти, викладачі, студенти. *Індивідуальні* форми представлені навчанням за індивідуальними планами (програмами), педагогічно регульованою самостійною роботою, вивченням факультативних курсів і дисциплін за вибором, нетиповими завданнями науково-дослідного характеру під час педагогічної практики, розробкою науково-дослідних проблем провідних кафедр тощо¹.

Серед методів організації навчання обдарованих студентів найбільш ефективними виявляються "мозковий штурм", методи евристичних запитань, багатомірних матриць, інверсії, синектики, емпатії, кейс-стаді, метод самопізнання і самооцінки (рефлексія), тренінгові технології та інші.

Суттєвим етапом роботи з обдарованою молоддю є *спонукально-мотиваційна* діяльність викладачів та адміністрації, яка стимулює студента до саморозвитку, самовдосконалення, самореалізації. В університеті має бути створена цілісна система стимулювання як студентів, так і творчо працюючих викладачів.

У ЖДУ обдаровані студенти, які досягли успіхів у навчанні, переможці та призери олімпіад, конкурсів студентських дослідницьких робіт, члени студентського наукового товариства за сприяння спонсорів отримують заохочувальні призи та грошові винагороди, проводяться вечори-зустрічі з обдарованими студентами. Студенти-дослідники мають можливість безкоштовно друкувати свої доробки у наукових виданнях, видавати монографії та творчі збірники тощо.

Реалізація Концепції дозволила удосконалити рівень науково-методичного та інформаційного забезпечення педагогічних, науково-педагогічних, наукових працівників і викладачів, які здійснюють роботу з обдарованою молоддю; підвищити рівень професійної компетентності майбутніх учителів у відборі методів, форм, засобів, технологій навчання і виховання обдарованих дітей та молоді; консолідувати зусилля органів влади, місцевого самоврядування, навчальних закладів, установ та організацій у роботі з обдарованою молоддю; розширити інформаційно-аналітичний банк даних „Обдарованість“.

¹ Прокопів Л.М. Навчально-виховна робота з обдарованою молоддю у вищих педагогічних закладах України (друга половина ХХ століття): монографія. – Івано-Франківськ: Плай, 2005. –256 с.

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Аналіз сучасної соціокультурної ситуації та вивчення теорії і практики педагогічної освіти дозволяє дійти висновку, що професійно-педагогічна освіта орієнтується на дві взаємопов'язані групи детермінант: (1) *суспільне замовлення*; (2) *тенденції розвитку сучасного світу*.

(1) СУСПІЛЬНЕ ЗАМОВЛЕННЯ ЯК ДЕТЕРМІНАНТА ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Суспільне замовлення знаходить певне відображення в освітніх державних документах.

У законі України "Про освіту" зазначається: "метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу, підвищення освітнього рівня народу, забезпечення народного господарства кваліфікованими фахівцями". У "Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті" наголошується, що "головна мета української системи освіти – створити умови для розвитку самореалізації кожної особистості як громадянина України, формувати покоління здатні навчатися впродовж життя, створювати й розвивати цінностей громадянського суспільства".

Відтак, у цілому в державних освітніх документах йдеться про цілісний триєдиний розвиток:

- 1) *гармонійної особистості як трансцендентного суб'єкта*;
- 2) *громадянина як патріотичного суб'єкта*;
- 3) *компетентного фахівця як суб'єкта діяльності*.

Зрозуміло, що цілісний розвиток людини у контексті цього триєдиного формування трьох її аспектів передбачає *цілісний й комплексний розгляд зазначеного процесу*, коли формування *особистості, громадянина і фахівця* мають вивчатися спільно у площині загальних методологічних принципів спільного вивчення й аналізу особистісної, ціннісно-ідеологічної і діяльнісної життєвих сфер людини.

1. *Формування особистості* постає наріжним завдання професійно-педагогічної освіти, оскільки в силу специфіки педагогічної професії "тільки особистість може виховати особистість". При цьому особистість може вважатися метою розвитку людини (І.Д. Бех, А.В. Петровський), оскільки за своїм визначення особистість, "Я" людини – це унікальна і неповторна сутність, здатна здійснювати вільні вчинки, тобто бути вільною істотою – у протилежному разі людина постає біологічним роботом та втрачає людську сутність.

Свобода особистості – це, перш за все, свобода від детермінізму світу, коли поведінка людини набуває трансцендентно-надситуативного характеру, що реалізується як здатність людини вийти за межі зовнішньої доцільності, здатність подивитись на себе і ситуацію, а також і світ збоку (рефлексія).

Крім того, свобода волі дозволяє людині поставати суб'єктом діяльності – перетворення себе і світу.

Відтак, здатність особистості до рефлексії, виходу за власні онтологічні межі та межі світу у контексті поведінки означає:

а) здатність мислити, оскільки мислення у певному його сенсі є спроможністю до абстрагування (вихід за межі актуальної даності) та проведення узагальнення, що реалізується як процес філософського освоєння світу.

б) здатність до діяльності, коли її об'єктами постає як світ, так і сама людина;

– це, у свою чергу, означає спроможність людини здійснювати вплив на середовище і самої себе, що передбачає розвиток вольових механізмів самоконтролю та здатності до самообмеження;

– це також означає здатність до цілетворення – спроможність ставити цілі (які постають надситуативними сутностями) та їх реалізовувати;

– здатність до творчості за умов перетворювального характеру діяльності; при цьому об'єктом творчості людини постає вона сама, то така діяльність в силу актуалізації механізму цілетворення постає процесом саморозвитку та самовдосконалення;

в) здатність до інтеграції зі світом у цілому, тобто досягнути світ як ціле в собі, а себе у світі; останнє, у свою чергу передбачає здатність до емпатії – спроможність встати на точку зору іншої людини, що можна, посилаючись на О.К. Тихомирова, назвати головною ознакою "мудрої людини"; це також означає здатність людини інтегруватися у середовище на рівні афективно-перцептивної та ментальної (мислительної) психічних сфер; мислительна інтеграція зі світом означає його пізнання як цілого та багатогранного утворення.

2. Формування громадянина означає актуалізацію ціннісно-патріотичного, суспільно-корисного компонента індивідуальної та суспільної свідомості, коли людина (педагог) трансформується у суспільну істоту. Цей процес у силу загальних закономірностей розвитку людини виявляє два діалектичних вектори, "два шляхи":

Людина повинна пройти двома шляхами життя: Шляхом Вирушення та Шляхом Повернення. На Шляху Вирушення людина відчуває себе спочатку лише своєю "формою", своїм тимчасовим тілесним буттям, своїм відокремленням від всього "Я", знаходиться у своїх особистих межах, куди укладена частина Єдиного Життя, та живе користю лише особистого; потім користь її розширюється, вона живе не лише собою, але й життям своєї родини, свого племені, свого народу, і зростає її совість, тобто сором користі тільки особистої, хоча усе ще живе вона спрагою "захоплення", жагою "брати" (для себе, для своєї родини, для свого племені, для свого народу). На Шляху ж Повернення втрачаються межі її особового та суспільного Я, закінчується спрага брати – і дедалі більше зростає жага "віддавати" (запозичене у природи, у людей, у світу): так зливається свідомість, життя людини з Єдиним Життям, з Єдиним Я, – починається її духовне існування (І.Бунін)

3. Формування компетентного фахівця – це формування педагога-майстра, що передбачає актуалізацію професійних якостей, розвинених та узагальнених у творчій лабораторії І.А. Зязюна.

(2) ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ СУЧАСНОГО СВІТУ

Тенденції розвитку сучасного світу зумовлюють розгляд двох аспектів освіти: загальних тенденцій розвитку освіти як соціального інституту та тенденцій розвитку вищої освіти

2.1. ЗАГАЛЬНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ОСВИТИ ЯК СОЦІАЛЬНОГО ІНСТИТУТУ

Школа як найважливіший соціальний інститут відіграє ключову роль у розвитку сучасного суспільства, враховуючи, що основний зміст суспільного та індивідуального життя людини сконцентровано у сфері освітньої діяльності школи, яка виконує соціальне замовлення суспільства та постає провідним суспільним інститутом, значення якого, на думку Дж. Дьюї, важко переоцінити, оскільки школа може створити такий проект типу суспільства, який нам хотілося б здійснити; впливаючи на дітей у певному напрямку, ми поступово змінили б і характер дорослого суспільства.

При цьому сучасна освітня галузь увійшла у стан системної кризи, яка зумовлюється епохальними цивілізаційними викликами та загрозами, з якими зустрілося людство наприкінці ХХ – початку ХХІ століття, що мають колосальні загальнопланетарні наслідки та докорінно змінюють соціально-економічний, гуманітарно-політичний, морально-етичний, природно-екологічний механізми функціонування людської цивілізації.

Про зміст, сутність та наслідки такого критичного стану людської цивілізації йдеться у книзі А. Тоффлера "Шок майбутнього" (1974 р.), у доповідях Римського Клубу: "Межі зростання" (1973 р.), "Людство в зворотному пункті" (1977 р.); "Про новий міжнародний устрій" (1978 р.), у праці А. Печчеї "Майбутнє в наших руках" (1988 р.) та ін.

А.Н. Петров у книзі "Ключ до надсвідомості" зазначає, що передові країни вже давно вступили на шлях побудови інформаційного суспільства, в якому пріоритетне значення має не вироблення речовини й енергії, а створення нових інформаційних технологій. Але чим далі вони просувалися у своєму розвитку, тим більш залежними ставали від свого породження... Вже повсюдно людина стає не управителем і розпорядником, а лише обслуговуючим персоналом або користувачем глобальних комп'ютерних систем, які починають жити власним, незалежним від неї життям... Будь-яка нова технологія активно формує не тільки декорації й обставини життя, але і сам спосіб сприйняття світу. Нині починають підтверджуватися побоювання філософів про те, що успіх технічних наук породжує положення, коли до сутності людини стали відносити тільки те, що в принципі піддається математичному і технічному моделюванню ¹.

М. Калашніков підкреслює: "ми стаємо свідками кризи виду "людина розумна", коли владу на Землі прагне захопити нова форма життя. Форму-

¹ Петров А. Ключ к сверхсознанию / А. Петров. – М.: Культура, 1999. – 176 с.

ються величезні інформаційні суб'єкти, мережеві надістоти, які називаються големами. В них люди виступають як клітини одного супермозку, його нейронами. І чим більш примітивними стають люди, тим для големів краще. Кліткам супермозків або деталям біологічних мережевих комп'ютерів не потрібно бути складними. Це навіть шкідливо для големів. Неважливо, що самі люди при цьому щиро вважають себе вільним: насправді все інакше. Зверніть увагу, як гіпертрофовано розвивається все, що стосується зв'язку і телекомунікацій, зберігання і передачі інформації: Інтернет, сотовий зв'язок, супутникові канали, телебачення. Големи будують свої тіла, підсилюють зв'язність людей-нейронів. На шкоду всьому іншому! В останні сорок років науково-технічний прогрес потворно викривився і подекуди просто затупцювався на місці. Здається, ці тварюки не приймають космічної експансії, революції в енергетиці, справжнього прориву в медицині, житловій справі. Їм потрібна груба економіка нафти і газу. Або "винаходи", що зводяться до нескінченного поліпшення давніх розробок..."¹.

Виникає потреба переходу від суворой класичної двозначної логіки (що постає мовою науки) до творчої багатозначної тризначної логіки. Так, у 2003 році вийшла книга Т. Оппенгеймера *"Мерехтливий розум"*, де автор наголошує про ту шкоду, яку нанесли навчанню сучасні комп'ютери. Він переконливо показує згубність сучасної комп'ютеризації навчального процесу і робить висновок, що навчання треба рятувати поверненням до традиційних безкомп'ютерних методів, навряд чи здійснених. Але оскільки комп'ютери згубні не самим по собі, а прийнятою в них двозначною логікою, то, як вважає М.П. Бруснецов, реальним вирішенням проблеми є впровадження трійкового комп'ютера, що утілює живу, діалектичну логіку Аристотеля.

Перехід нашої планети в еру інформаційного суспільства тягне за собою принципові, якісні зміни людської цивілізації. Сьогодні вже не можна сказати, що у всі часи дорослі люди критикували молодих людей приблизно однаковим чином. Сьогоднішні молоді люди значно відрізняються від своїх молодих попередників минулих часів. Влада, багатства, інтелектуально-моральний потенціал у світі істотно поляризуються, коли з одного боку має місце нечуваний феномен – "діти індиго", а з іншого, моральні засади молодих докорінно змінилися. Якщо 50-100 років тому такі слова, як "хабарник", "непорядна людина" та ін. сприймалися молодими людьми як образа, то зараз сприймаються як образа такі слова, як "лох", "дурень". Газета *"US Today"* опублікувала низку головних проблем, які хвилювали педагогічне товариство американської школи в 40-х і 80-х роках ХХ століття. У 40-х роках це: розмови на уроках, жування гумки, шум, біготня коридорами, погане шиккування перед заняттями, невідповідна одежа, бруд, то у 80-х роках це – наркоманія, алкоголізм, вагітність, суїцид, звалтування, пограбування, хуліганство.

¹ Калашников М. Сверхчеловек говорит по-русски / М. Калашников, Р. Русов. – М. : АСТ, 2006. – С. 3-6.

Зазначимо, що докорінна трансформація комунікативної сфери людської істоти відбувається на тлі глобалізаційних процесів: з появою Інтернету, мобільного зв'язку, значного збільшення та вдосконалення транспортних засобів експонентним чином активізується психологічна лабільність і мобільність людини у просторі та часі. Це в багато разів збільшує кількість і якість усіляких контактів між людьми, перетворює вид людини розумної на людину-комуніканта, людину-маніпулянта. Зазначений процес прискорює розвиток *засобів маніпуляції індивідуальною та масовою свідомістю*. Це призводить до того, що сучасний світ існує в атмосфері *тотального впливу всіх на всіх*, а успіх на життєвому терені нині досягає той, хто вміє здійснювати вплив на себе, людей і обставини.

При цьому "у вік електронних засобів масової інформації втратили відмінність періоди дитинства і дорослого життя. Поява телевізора перетворила, як стверджується, культуру в "емоційне споживання" кадрів, які змінюються на екрані кожні три секунди. Підраховано, що за перші п'ятнадцять років підліток проводить біля телевізора 16 годин, причому в кожній програмі він бачить як мінімум три сцени насильства. За свідченням нейропсихологів, це справляє надмірний вплив на праву півкулю, пов'язану з однобічним візуальним сприйманням зовнішнього світу, куди і переміщується активність дитини. У той же час нівелюється ліва півкуля, де розміщені центри мислення і мови... сучасна молодь більше уваги приділяє "агресивним формам культури", які розповсюджуються із швидкістю епідемії завдяки поширенню засобів масової інформації. А книга як джерело духовного розвитку відступає на другий план"¹.

Відтак, нині непомірно активізуються елементи видовищної культури, коли в силу розвитку відповідних електронних засобів масової інформації в багато разів збільшилась кількість інформаційних (аудіо-візуально) сигналів, які надходять до молодого людини. Водночас значно послабився *чинник книжково-вербальної інформації*. Останнє проявляється в тому, що діти сьогодні дуже мало читають книжки, зокрема художньої літератури. Це призводить до примітивізації художньо-естетичної сфери людини, спотворюється функціональний зв'язок між півкулями її головного мозку. Залишаються нерозвиненими механізми відтворювальної уяви, вищий розвиток яких дозволяє читачеві не тільки відтворювати образи художніх творів, якими їх бачить письменник, але й повністю підпорядковувати свої образні процеси глибокому й точному аналізу тексту.

Якщо *психофізіологічною метою розвитку людської істоти* можна вважати досягнення стану функціонального синтезу півкуль (коли знаково-вербальна інформація, що сприймається переважно на рівні лівопівкульових психічних процесів, легко трансформується в образно-емоційну сферу правої півкулі, і навпаки), то нині різко зменшилися міжпівкульові трансформаційні проце-

¹ Коваль Л.Г. Соціальна педагогіка / Соціальна робота: Навч. Посібник / Л.Г. Коваль, І.Д. Зверева, С.Г. Хлебик. – К.: ІЗМН, 1997. – С. 295-297.

си, зменшилась здатність людини до вербалізації та девербалізації інформації, тобто спроможність "одягати" у знаково-вербальні "шати" емоційно-образну інформацію, і протилежна спроможність до зворотної трансформації знака в образ, слова – в емоцію. Така трансформація має місце саме у процесі залучення молодшої людини до художньої скарбниці людської цивілізації, що розвиває вміння людини генерувати образну інформацію у сфері власного художньо-естетичного уявлення, а це, у свою чергу, постає наріжною умовою розвитку творчого мислення.

Сама навіть їжа зараз докорінно змінилася: її генетичні модифікації, різні стабілізатори, підсилювачі смаку, барвники, консерванти, замінники натуральних інгредієнтів, біодобавки ... роблять їжу не тільки небезпечною для здоров'я (особливо для дітей), але й помітно знижують її енергетичну цінність, коли справджуються слова з Біблії про те, що в останні роки людина не зможе наситити себе їжею.

Важливим є також протиріччя між двома протилежними цивілізаційними тенденціями, перша з яких орієнтує розвиток людства у напрямку соціально-економічної, культурно-політичної глобалізації. Друга – пов'язана з активізацією національних інтересів розвитку націй, народів, етносів.

Подібним же чином маємо протиріччя між тенденцією щодо посилення розподілу праці, наукової спеціалізації (у педагогіці – це розвиток профільної освіти), а з іншого – тенденцію до розвитку міждисциплінарного наукового синтезу, який впливає з феномену, що отримав назву *"інформаційний бум"*. Людство ще ніколи не володіло таким незліченним обсягом інформації, але воно ще ніколи не знаходилося настільки далеко від розуміння своєї сутності, пізнання якої виявилось роздробленим, розпорошеним у сфері множини наукових дисциплін, потоплених в океані інформації.

Е. Шредінгер відзначав, що ми успадкували від наших предків гостре прагнення до цільного, всеосяжного знання. Сама назва вищих інститутів пізнання – університети – нагадує нам, що споконвічно і впродовж багатьох століть універсальний характер знань – це єдине, до чого може бути повна довіра. Але розширення та поглиблення різноманітних галузей знань протягом останніх ста років поставило нас перед незвичайною дилемою. З одного боку, ми відчуваємо, що лише сьогодні починаємо здобувати надійний матеріал для того, щоб звести в єдине ціле все відоме, а з іншого, – стає майже неможливим для одного розуму повністю опанувати більш ніж однією невеликою спеціальною частиною науки.

На думку Б. Сітарської, однією з найбільших загроз у часі великих змін, характерних для сучасного світу, є відставання людей від темпу і наслідків змін, які ж вони самі провокують. Йдеться про новий тип загрози, який визнається як *"людська прогалина"*, котра виникає внаслідок значно більшого зусилля, вкладеного у технічний і господарський розвиток, ніж у розвиток самих людей. *"Людська прогалина"* – це дистанція між зростаючою складністю

світу і нашою здатністю її зрозуміти, що виникає із зростання створених людьми складностей, які не встигають за поступом наших здібностей¹.

Пафос кризи пізнання знаходить відображення у поглядах Оноре де Бальзака: "Наука єдина, а ви розчленували її!". Бернард Шоу проблему спеціалізації знань висловив таким чином: "Будь-яка професія є змовою проти непосвячених". Д. О. Гранін інтерпретує обмеженість пізнання, зрозумілу ще давнім мислителем (у вигляді "філософського кола"), за допомогою відомого парадокса: "фахівець прагне пізнати все більше про все менше, поки не буде знати все про ніщо; філософ же пізнає все менше про все більше, поки не буде знати нічого про все".

В. І. Вернадський, аналізуючи значення ідеї єдності природи у контексті становлення наукової думки як планетарного явища ("*Філософські думки натураліста*", "*Праці з загальної історії науки*"), зазначав, що диференціація наукового знання, яка відбувається неперервно протягом останніх двох-трьох століть, сприяла зниженню значення цілісного світобачення, яке було притаманне, наприклад, давнім грекам.

Відтак, важливим постає аналіз шляхів подолання зазначених кризових явищ в освіті. Це передбачає звернення до наріжних тенденцій розвитку нашої цивілізації, в контексті яких освітня галузь є важливою розвивальною складовою, що забезпечує неперервність та цілісність функціонування архіскладного механізму сучасної людської цивілізації. Розглянемо ці тенденції більш докладно.

Перша тенденція. Глобальне експоненційне прискорення історичного розвитку планети.

Сучасна епоха займає особливе місце в історії людства. Ніколи раніше час розвитку людського суспільства не був таким "ущільненим", таким прискореним, як нині. Безпрецедентний за масштабом, глибиною і темпом процес розвитку сучасного світу сприяє створенню унікальної історичної ситуації, коли, – писав С. Цвейг, – "як на вістрі громовідводу накопичується вся атмосферна електрика, найкоротший проміжок часу вміщує в собі велику кількість подій".

Отже, як пише І. М. Д'яконов, у наш час феномен глобального прискорення історичного розвитку стає особливо помітним. 1 млн. років у палеоліті виявляється еквівалентним 40 рокам нашого часу, тобто, по суті, життю одного покоління. Від появи *Homo sapiens* до кінця першої первісної фази розвитку людства минуло не більше ніж 30 тис. років. Друга первіснообщинна фаза тривала приблизно 7 тис. років. Третя фаза (рання давність) продовжувалась близько 2 тис. років, а четверта (імперська давність) – 1,5 тис. років. П'ята фаза (середньовіччя) тривала вже близько 1 тис. років. Шоста (абсолютистська постсередньовічна) нараховує приблизно 300 років. Сьома капіталі-

¹ Сітарська Барбара Теоретичні і методологічні засади дидактичних завдань з педагогіки у процесі підготовки та вдосконалення вчителів: Переклад з польської мови Ігор Родюк / Барбара Сітарська. – К. : Основа, 2005. – С. 263.

стична фаза продовжувалась не набагато більше ста років. Нарешті тривалість восьмої фази (посткапіталістичної) поки що неможливо точно визначити. Графічно відображені ці вісім фаз складаються в експоненціальний розвиток, який передбачає перехід до вертикальної лінії, або, точніше, до точки так званої "сінгулярності". Вертикальна лінія на графіку рівнозначна переходу в безкінечність. Щодо історії, то це поняття "безкінечності" втрачає сенс, адже подальші фази історичного розвитку, постійно прискорюючись, зміняться за роки, місяці, тижні, дні, години, секунди. Якщо не передбачити катастрофи, зазначає І.М. Д'яконов, тоді, очевидно, треба очікувати втручання якихось нових рушійних сил, що змінять ці графіки ¹.

Друга тенденція. Інтенсифікація інформаційних потоків на нашій планеті як один із головних чинників входження глобалізованого світу в еру інформаційного суспільства.

Цей процес зумовлюється "інформаційним бумом", який став характерною прикметою XX та XXI століття. Так, одне видання "Нью-Йорк Тайм" містить інформації стільки ж, скільки в XVII столітті за все життя перероблялось людиною. Нині за 40 хвилин у світі генерується стільки ж інформації, скільки її є в Британській енциклопедії. Якщо в 70-ті роки XX століття обсяг наукової інформації подвоюється кожні 5 років, то в 80-ті цей процес триває кожні 2 роки, а в 90-ті подвоєння відбувається кожний рік. Відомо, що у 1980 році в світі видавалося більш ніж 100 тис. наукових журналів, де публікувалися більше 2 млн. статей; у рік видавалося більш ніж 10 тис. наукових книг; спеціальні публікації, такі, як бюлетені, звіти про конференції, симпозиуми, реферати друкувалося до 2 млн. за рік, при цьому темп цих видань зростає на 10 % щороку.

Суттєво, що інформаційний бум зумовлений, перш за все, багатократною репродукцією та повторенням вже відомої інформації, а не зростанням кількості нових знань ². Уперше в історії людства ідеї і технології трансформуються у часі швидше, ніж покоління людей.

Зазначений процес відображає кризу класичної наукової парадигми та зумовлює поширення тенденції сучасної науки до експонентного зростання і поновлення знань, постійного розширення та поглиблення сфер наукового дослідження. Це, у свою чергу, позначається на кризовому розвитку школи взагалі та педагогічної науки зокрема. Як підкреслює О.В. Сухомлинська, "сучасна педагогічна наука в Україні, як і школа, перебуває в кризовому стані. Це впливає й на розуміння теоретико-методологічних, концептуальних засад педагогіки, її структури, змісту, на визначення цілей, завдань і змісту, методів навчання та виховання дітей. Сьогодні педагогічна наука відстає від практики, не встигає за кардинальними змінами, інноваційними процесами, що відбуваються в роботі шкіл, дитячих закладів, у системі вищої освіти...

¹ Д'яконов І.М. Пути истории. От древнейшего человека до наших дней / И.М. Д'яконов. – М., 1994. – С. 352-253.

² Чалдини Р. Психология влияния / Р. Чалдини. – СПб.: Питер Ком, 1999. – С. 248.

Кризовий стан педагогічної науки викликав у науковців прагнення, з одної боку, знайти й аргументувати нові засади, нову парадигму своєї науки, а з іншого, – науково описати, підвести науковий фундамент під сучасні інноваційні процеси, що відбуваються в освітньому просторі України" ¹.

З погляду С.У. Гончаренко, цей процес зумовлюється вузькодисциплінарними установками сучасної освіти, відчуженням її гуманітарних і природничо-наукових компонентів. Наслідком цього є "фрагментарність бачення людиною реальності, що в умовах народження постіндустріального інформаційного суспільства не дає людям адекватно реагувати на загострення енергетичної й екологічної кризи, девальвацію моральних норм і духовних цінностей, калейдоскопічність зміни технологій, нестабільність політичної та економічної ситуації. Сьогодні під потоком інформації ми страждаємо від нездатності охопити комплексність проблем, зрозуміти зв'язки і взаємодію між речами, які перебувають для нашої сегментованої свідомості в різних сферах" ². При цьому, спостерігається надзвичайно швидкий *процес синтезу нових знань та технологій*, що створює значну проблему для професійної освіти, яка не може адекватно реагувати на ці зміни, оскільки зміст освіти зазнає докорінних змін протягом п'яти-шести річного терміну підготовки фахівця. Відтак, сучасність вимагає від спеціаліста спрямованості скоріше на реалізацію *принципу універсалізації знань та вмінь*, а не на їх конкретного змісту.

Цей висновок можна проілюструвати особливостями підготовки фахівців у Японії: японський менеджер володіє меншим обсягом спеціалізованих знань, оскільки вони мають тенденцію втратити свою функціональну цінність через 5-7 років. Тому керівник, маючи цілісну уяву про організацію, якою він керує, виявляє потребу у розумінні значення своєї трудової активності у контексті всього виробництва, всієї економічної галузі і навіть людської цивілізації взагалі, що зумовлює необхідність розвивати взаємозмінюваність та творчий підхід до виконання своїх фахових обов'язків. Важливим є й те, що у Японії відбувається перманентний процес підвищення кваліфікації усіх працівників, який дає можливість постійно стежити за науковими розробками.

Поширюється тенденція до колективно-групових форм трудової діяльності. Такий підхід характерний для інноваційного розвитку керування соціально-економічними процесами та виробничими відносинами. Так, спостерігається перехід від вузької спеціалізації до інтеграції в характері управлінської діяльності. Відомо, що в умовах спеціалізації зростання продуктивності праці забезпечується дробленням робіт, функцій, знань. Більш спеціалізовані роботи потребують і значних зусиль з координації економічної діяльності, яка здійснюється головним чином управліннями середнього рівня. Як наслідок – кількість рівнів управління постійно зростає, а кожен працівник

¹ Сухомлинська О.В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем / О.В. Сухомлинська. – К.: АПН, 2003. – С. 3-4.

² Гончаренко С. Фундаментальність професійної освіти – потреба часу / С.У. Гончаренко // Педагогічна газета. – 2004. – № 12 (125). – С. 3.

відчуває все більше відчуження від власної діяльності та її результатів.

Зрозуміло, що шлях до надмірної спеціалізації (а у контексті освіти – профілізації) виявляється безвихідним. Виникає потреба у створенні самодетермінованого механізму самоврядування, який би здійснював саморегуляцію “зсередини”. Цей механізм (подібний до функціонального акту П.К. Анохіна, який передбачає тимчасове об'єднання функцій різних органів людського організму з метою вирішення певної актуальної проблеми у процесі його існування) реалізується в Японії шляхом використання самокерованих цільових команд керівництва, коли для вирішення конкретних завдань залучаються спеціалісти з різних служб та відділів того чи іншого виробництва. Тут принцип вузької спеціалізації кожного робітника змінюється підходом, за яким група робітників універсальної кваліфікації несе повну відповідність за певну ланку роботи – наприклад повністю збирає автомобіль. У результаті кількість операцій, що виконуються на окремому спеціалізованому робочому місці, значно зменшується, створюються інтегровані операціональні системи, коли люди та механізми можуть тимчасово об'єднуватись у єдине ціле, що дає можливість значно підвищити рівень продуктивності праці.

Третя тенденція, яка впливає з перших двох, пов'язана із потребою людини навчатися впродовж життя, що актуалізує такі форми сучасної освіти, як неперервна освіта та дистанційне навчання.

У теорії і практиці неперервної освіти особливо акцентується увага на освіті дорослих за межами базової освіти, що тлумачиться як процес здобуття і підвищення професійної кваліфікації, перепідготовки в процесі зміни професій, освіта в ході адаптації до мінливих соціальних умов, дозвільна освіта та ін. У сучасному суспільстві ідея неперервної освіти набуває характеру парадигми науково-педагогічне мислення. Так у Національній доктрині розвитку освіти в Україні у XXI столітті однією з освітніх стратегій нашої держави – визначає освіта впродовж життя.

У світовій педагогіці категорія “неперервна освіта” тлумачиться за допомогою таких понять, як “триваюча освіта”, “довічна освіта”, “довічне навчання”, “перманентна освіта”, “подальше освіта”, “освіта дорослих” та ін.

До поняття неперервної освіти відноситься й “освіта, що відновляється”, яка означає отримання освіти “вроздріб” протягом усього життя, *відхід від практики тривалої освіти в навчальному закладі, відірваної від трудової діяльності, коли освіта перемежовується з іншими видами діяльності.*

Ідея про необхідність перманентної освіти людини, збільшення і відновлення її професійних знань не нова, однак у різні епохи вона звучала по-різному й увагу до даної ідеї, до її значущості диференціювалося педагогам і суспільством. Зазначимо, що посилення значущості неперервної освіти зумовлено й загальною кризою системи освіти, характерною на межі століть у різних країнах, а саме: 1) криза соціалізації, коли система освіти вже не забезпечує гармонічне входження людини в реальне соціальне середовище; 2) нарощування розриву між освітою і культурою, коли фахівець засвоює в

кращому випадку знання, але не цінності культури; 3) постійно зростає відставання освіти від сучасної науки, яка розвивається, що врешті-решт призводить до "заниження людського в людині", оскільки неосвічена у певному сенсі людина легко стає об'єктом маніпуляції, у тому числі й у процесі свого професійного самовизначення і розвитку¹.

Таким чином, неперервна освіта не обмежується визначеними термінами навчання і стінами навчальних закладів, а набуває ознак життєдіяльності, тобто процесу розвитку особистості протягом усього соціально активного життя, коли саме соціальне життя набуває ознак безперервного освітнього процесу².

Четверта тенденція пов'язана із розвитком людиномірної, людиноцентричної освіти.

Домінантні в кінці ХХ століття мегатенденції розвитку світової спільноти зумовили становлення людиноцентричної освітньої парадигми нової постіндустріальної фази розвитку, яка орієнтована на звільнення творчого потенціалу людини від диктату техніки, шаблонів поведінки і споживацької ідеології. Ця парадигма (що виявляє орієнтацію на самодетермінантні засади життєдіяльності людини) пов'язана із посиленням людиноцентристського, ціннісно-світоглядного аспекту педагогічної думки. Відтак, виходячи із сучасних цивілізаційних імперативів, можна дійти висновку, що освіта має стати ціннісно орієнтованою і надавати ціннісно закарбовані знання, коли знання не тільки інформують, але й формують особистість. Актуальним виявляється суб'єкт-суб'єктний стан інтеграції вчителя та учня, побудований на засадах принципів педагогіки співробітництва, за умов рівноправного положення вчителя та учня щодо Істини, а передача знань ініціюється як розкриття учням самого процесу відкриття знань.

Висновки.

1. Реформи сучасної освітньої галузі мають проводитись на довготерміновій основі, тобто не базуватися на політиці тимчасового "латання дір", оскільки від школи як соціального інституту залежить розвиток всього суспільства у всій цілісності його компонентів.

2. Школа як суспільний інститут має набути нової системної якості освіти впродовж життя, має інтегруватися у цілісну систему неперервної освіти (яка реалізується, зокрема, через дистанційні форми навчання) і виступати не самодостатньою сутністю, а одним із її складників. Відтак, варто категорично відмовитись від розвитку школи як суспільного інституту за лінійним принципом, відповідно до якого постійне зростання обсягів інформації на нашій планеті має призводити до відповідного збільшення терміну шкільної освіти, що в перспективі може виявити потребу у 15 і навіть 20-річному нав-

¹ Новиков П.М. *Опережающее профессиональное образование: Научно-практическое пособие* / П.М. Новиков, В.М. Зуев. – М.: РГАТиЗ. 2000. – 266 с.

² Гуманистические тенденции в непрерывном образовании в России и США /Под ред М. В. Кларины, И. Н. Семенова. – М, 1994. – 356 с.

чальному терміну у загальноосвітній школі.

3. Загальноосвітня школа, яка на відміну від інших ланок безперервної освіти, є більш стабільною і консервативною, має орієнтуватися не на охоплення знань та технологій, які зростають лавиноподібним чином, а на фундаменталізацію знань, їх інтегративний, комплексний, міждисциплінарний, творчий характер. Це передбачає формування в учнів умінь комплексного застосування знань, їх синтезу й самостійного здобування, коли перенесення ідей і методів з однієї науки в іншу лежить в основі творчого підходу до наукової, інженерної, художньої діяльності людини в сучасних умовах науково-технічного прогресу. Відтак, школа має навчити учнів здобувати знання (відмовившись від знанневоцентричної парадигми), а вся її діяльність має орієнтуватися на глибинний, фундаментальний, цілісний, міждисциплінарний, ціннісний, творчий, природовідповідний, інтегративний характер знань та технологій, що потребує розробки шкільних інтегративних курсів, спрямованих на синтез знань та їх універсальну основу.

При цьому суттєво, що школа має орієнтуватися на розвиток гармонійної особистості (як це деякою мірою спостерігалось у традиційній вітчизняній школі, що за якістю освіти була високо визнана у світі), оскільки відповідно до нової синергетичної парадигми освіти, окремий талант людини – це синтез її талантів (коли особистісні новоутворення людини потенціюють і підсилюють одне одного), тому на рівні шкільного маршруту слід виховувати людину взагалі, а не формувати в неї вузько профільні ЗУНи. Саме це має місце на онто- та філогенетичному рівні розвитку людини за умови еволюційного руху від загального до часткового.

Отже, освітня галузь має розвиватися не екстенсивним, а інтенсивним шляхом підвищення якості освіти, тому зазначені завдання можуть бути успішно реалізовані у межах системи освіти, яка склалася, якщо не підіймати при цьому "верхню планку" терміну навчання. Цей компромісний варіант може бути досягнуто за рахунок початку процесу навчання з 4-5 років (з відповідними для школи та суспільства соціально-економічними та педагогічно-організаційними наслідками), як це відбувається у розвинених країнах світу, де тривалість навчання у початковій школі може сягати 6-8 років. Як доведено психологічними дослідженнями, у період раннього дитинства відбувається найбільш інтенсивний і значущий розвиток людини, що потребує великої уваги як з боку суспільства в цілому, так школи і родини як суспільних інститутів загалом. Подальша профілізація освіти та реалізація її безперервного потенціалу має здійснюватися у сфері спеціалізованої профільної та вищої освіти, яка має поставати певним "плацдармом" для навчання впродовж життя.

2.2. РОЗВИТОК ВИЩОЇ ОСВІТИ: ТЕНДЕНЦІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Динамічний розвиток сучасної педагогічної науки характеризується пошуком фундаментальних підходів до побудови навчально-виховного процесу, що знаходить відображення в освітніх документах України, в яких зазначено, що метою освіти і виховання має бути професійно компетентний, ініціативний, творчий громадянин, наділений почуттям обов'язку і відпові-

дальності перед суспільством, здатний швидко адаптуватися до сучасного світу, характерними рисами якого є підвищення ролі особистості, інтелектуалізація її діяльності у контексті швидких змін техніки і технологій, неперервного експонентного зростання обсягів інформації і поновлення знань, постійного розширення та поглиблення сфер наукового дослідження. Інтенсифікація інформаційних потоків, як один із головних чинників входження глобалізованого світу в еру інформаційного суспільства, відображає кризу класичної наукової парадигми, яка виявляється у поширенні двох протилежних тенденції сучасної науки – універсалізації та інтеграції знань з одного боку, та їх науково-технічної спеціалізації – з іншого.

Сучасне педагогічне бачення професійної діяльності вчителя на засадах ціннісних орієнтацій навчально-виховного процесу значною мірою ґрунтується на досягненнях педагогічної теорії.

Система освіти суспільства має відповідати його стратегічним завданням. У Національній доктрині розвитку освіти в Україні підкреслено те, що освіта має стати стратегічним ресурсом поліпшення добробуту людей, забезпечення національних інтересів, зміцнення авторитету і конкурентоспроможності держави на міжнародній арені ¹. Проте стан справ у галузі освіти, темпи та глибина перетворень не повною мірою задовольняють потреби особистості, суспільства й держави. Глобалізація, зміна технологій, перехід до інформаційно-технологічного суспільства, утвердження пріоритетів сталого розвитку, інші властиві сучасній цивілізації риси зумовлюють розвиток людини як головну мету, ключовий показник та основний важіль сучасного прогресу, потребу в радикальній модернізації галузі; ставлять перед державою, суспільством завдання забезпечити пріоритетність розвитку освіти і науки, першочерговість розв'язання їх нагальних проблем ².

Особливе місце в загальнодержавній системі освіти України займають вищі навчальні заклади, які мають, насамперед, працювати на перспективу розвитку суспільства. Академік В.П. Андрущенко наголошує, що вища школа покликана формувати інтелект нації, від цього залежить її майбутнє ³. Парадигма розвитку освіти України у ХХІ ст., зокрема вищої, зумовлюється якісними характеристиками суспільства майбутнього. За прогнозами вчених-футурологів, ХХІ ст. характеризуватиметься такими основними проявами: розвитком інформаційних технологій, загальною комп'ютеризацією та системним програмуванням усіх сфер виробництва, широким використанням лазерної техніки й мікропроцесорів, застосуванням телекомунікацій зі зворотним зв'язком тощо. Усе це змінить ритм і стиль суспільного й індивідуаль-

¹ Вища освіта України і Болонський процес: Навчальний посібник / За ред. В.Г Кременя. Авторський колектив: М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, В.Д. Шинкарук, В.В. Грубінко, І.І. Бабин. – Тернопіль: Навчальна книга, Богдан, 2004. – 384 с.

² Закон України "Про вищу освіту" // Голос України. – 2002. – 5 березня.

³ Андрущенко В.П. Основні тенденції розвитку вищої освіти на рубежі століть // Вища освіта України. – 2001. – № 1. – С 11-17.

ного життя людей, що стануть більш інтенсивними, індивідуально відповідальними, творчими. Життя вимагатиме інтелектуально розвиненої особистості, здатної до самоосвіти, самовдосконалення, що передбачає володіння фундаментальними знаннями¹. Викладене зумовлює необхідність формування нових вимог до освіти, насамперед професійної.

Таким чином, вища освіта має бути фундаментальною, базуватися на сучасних досягненнях науки, здійснюватися за новітніми педагогічними технологіями. Професійно підготовлений фахівець – це особистість, громадянин з високим рівнем культури, морально-духовними цінностями, Суспільно неконтрольований розвиток техніки й технології, упровадження масштабних технічних проектів спричинили глобальну кризу цивілізації. Вихід з кризи можливий лише шляхом здійснення освітньо-інтелектуальної, освітньо-виховної модернізації в системі освіти, й передусім у професійній освіті.

Аналіз сучасної соціокультурної ситуації дозволяє дійти висновку, що професійна школа, яка об'єднує вищі навчальні заклади всіх рівнів, має зробити крок до розв'язання складних сучасних проблем. ВНЗ і науково-дослідні інститути України мають достатній науковий та інтелектуальний потенціал, щоб упродовж 10-15 років перебудувати систему професійної підготовки фахівців у світлі нових світоглядних, соціальних і економічних потреб та новітніх тенденцій. Тому освітня діяльність у ВНЗ має ґрунтуватися на таких основних постулатах:

- 1) відповідність освіти потребам соціально-економічного розвитку суспільства;
- 2) забезпечення інтелектуального розвитку особистості, оволодіння нею ефективними методами самостійної пізнавальної діяльності;
- 3) формування у молодих поколінь високих морально-духовних якостей на засадах загальнолюдських і національних цінностей;
- 4) розвиток високої екологічної культури й відповідальності за збереження довкілля.

Розв'язання цих складних завдань залежить насамперед від цілеспрямованої, науково обґрунтованої діяльності педагогів вищої школи, які володіють науковими знаннями з теорії та методики професійної освіти.

При цьому модернізація вищої освіти в Україні потребує врахування загальних тенденцій розвитку систем вищої освіти у контексті глобалізаційних та євроінтеграційних процесів. У межах реформ у сфері вищої освіти [2; 6], що відбуваються на Заході, можна виділити певні тенденції:

1. Спеціалізація, спрямована на формування навичок самостійного пошуку перспективних напрямів методології досліджень і відповідних розробок. Її сенс полягає в тому, що в структуру освітнього має закладатися процес вироблення навичок пошукової, конструкторської, винахідницької діяльності. Як свідчить аналіз досвіду США, Японії, де це має пріоритетне значення у промислово орієнтованих дослідженнях і розробках, в яких беруть участь майбутні

¹ Кремень В.Г. Філософія освіти XXI століття // Освіта України. – 2002. – 28 грудня.

фахівці, досягнуті значні результати, зафіксовані у відповідних документах. Визначені ідеї проголошуються як найважливіша складова національного багатства. Кількість представлених патентів на винахід у рік складає в Японії 150 тис., в США – 75 тис. Помітно відстають від них країни, де не такі великі якісні зрушення у науково-технічній інженерній освіті: ФРН – 30 тис., Великобританія – 22 тис. Ще складнішою є ситуація у Франції, де спостерігаються три чверті індустріально-орієнтованих досліджень мають дипломи і патенти зарубіжного походження, що свідчить про її певну науково-технічну залежність від інших країн Заходу.

2. *Відхід від явно біологізованого тлумачення здібностей і віднесення на цій основі багатьох дітей в категорію "нездібних".* Все частіше в офіційних і неофіційних програмних документах простежується думка про можливість всіх дітей, незалежно від їх природного потенціалу і соціального положення, успішно навчатися за умови кваліфікованого викладання; про оптимістичний погляд на можливості учнів засвоювати навіть „важкі” предмети. Такий підхід має визначальний вплив на вирішення головного питання: конструювання базового змісту освіти, що є обов'язковим для всіх і відповідає вимогам сучасної цивілізації. Чітко простежується тенденція розширення (до 35%) обсягу навчального часу, що відводиться на "ядро" загальної освіти, включаючи математику, природничонаукові дисципліни, основи інформатики. Особлива увага приділяється математичній, природничонауковій і технологічній освіті.

3. *Перебудова освітнього процесу спрямована на те, щоб засвоєння знань мало творчий характер і заклало б базу для науково-дослідної і конструкторсько-проектної діяльності.* Слід урахувати й те, що традиційна лінія на професійну спеціалізацію кадрів багато в чому втрачає свою актуальність, оскільки технологічні структури розвиваються так стрімко і стрибкоподібно, що потенціал наукової інформації, накопиченої фахівцем в ході навчання, вичерпується, ледь тільки вводиться у використання. Наприклад, період "напіврозпаду" спеціальних інженерних знань складає нині від 2 до 5 років. Ні безперервна освіта, ні індивідуальна робота над собою, ні перепідготовка не компенсують цей розрив, якщо істотно не зміниться освітня система у бік універсалізації фахівця, фундаментальної підготовки із загальнотеоретичних і гуманітарних дисциплін. Істотним компонентом науково-технічної освіти має стати освоєння стратегій технологічного переозброєння виробництва, спрямованих на оволодіння майбутніми науковими кадрами теоретичними програмами здійснення стратегічних змін у процесі психологічної адаптації до них і створення таких умов, за яких вони самі будуть націлені на постійне оновлення виробництва.

З іншого боку, потребують посилення теоретичні дослідження у сфері педагогіки, що передбачає аналіз, оцінку, систематизацію емпіричного й узагальненого матеріалу з позицій певної концептуальної парадигми. Суть узагальнення пролягає у виокремленні найбільш істотних рис, особливостей передового або новаторського досвіду, що забезпечує можливість використання нових ідей в інших умовах. Теоретичному дослідженню в педагогіці

можуть підлягати як окремі методи, форми, способи, технології навчання й освіти, так і система виховної практики, що склалася; необхідно також спиратися на базові теоретичні концепції і діяльність відомих науково-педагогічних шкіл.

4. *Посилення диференціації та індивідуалізації освітнього процесу* шляхом розвитку варіативних освітніх програм, орієнтованих на різні категорії студентів, а також розробка індивідуалізованих програм і визначення темпів навчання стосовно персональних особливостей і здібностей кожного студента. Також передбачається суттєве розширення диференціації та індивідуалізації навчання на основі створення нових поколінь навчальних програм з максимально конкретизованим рівнем навчальних успіхів, на який повинен вийти кожен студент і досягнення якого об'єктивно перевіряється викладачем за допомогою компактних методик.

5. *Активний пошук нової методичної системи*, яка орієнтована не тільки на інтелект особистості, але й на емоційну та підсвідому сферу особистості, спрямовану на те, щоб учень/студент з пасивного об'єкту перетворювався на суб'єкт навчального процесу. Силами соціологів, психологів і педагогів організовується і розвивається "гайден" – служба для цілеспрямованого і всебічного вивчення особистості, її навчальної та професійної орієнтації, персонального консультування.

6. *Упровадження принципів безперервної освіти*, створення нових типів навчальних закладів для неформальної освіти: народні будинки (Німеччина, Нідерланди); громадські мережі саморегульованої освіти (США); інформаційно-навчальні центри, суспільні зали, центри освіти жінок (Японія). Відбувається реалізація принципів безперервної системи освіти – системи базових ідей, які необхідно впроваджувати у процесі конструювання системи освітніх установ, супроводжуючих людину в різні періоди її життя. До таких належать: а) поступальність у формуванні і збагаченні творчого потенціалу особистості; б) вертикальна і горизонтальна цілісність життєвого освітнього процесу; в) інтеграція навчальної і практичної діяльності; г) урахування особливостей структури і змісту освітніх потреб людини на різних стадіях її життєвого циклу; д) змістова спадкоємність висхідних ступенів освітніх щаблів; е) єдність професійної, загальної і гуманітарної освіти; ж) самоосвіта в періоди між стадіями організованої навчальної діяльності; з) інтеграція формальної, неформальної та інформальної складових безперервного освітнього процесу.

7. *Істотно трансформується зміст вищої освіти*, що передбачає: посилення соціальної і гуманітарної складових освіти, що може бути реалізовано через збільшення відносного обсягу предметів соціально-гуманітарного циклу. Для прикладу, у технічних вузах США 25% часу відводилося на гуманітарні предмети. У Массачусетському технологічному університеті – провідному технічному університеті США студент на кожному курсі здає той або інший гуманітарний предмет. Причому це не логізований курс, наприклад, історії країни, а курс, що вимагає творчого збагнення особистості. Могутній науково-технічний ривок Японії значною мірою був підготовлений

перебудовою системи освіти з істотним підвищенням ролі етики і естетики в загальному циклі дисциплін, що викладалися. Інноваційні технології проектування змісту вищої освіти в західних країнах спрямовані на: виключення з навчальних програм матеріалу, який має тільки історичне значення або має виключно описовий характер і може вивчатися факультативно; модернізацію навчальних дисциплін на основі сформованості їх логічного й образного мислення, що полегшує студентам розуміння і використання набутих знань у вирішенні актуальних проблем у сфері техніки і технології; інтеграцію знань, що набуваються у ході вивчення суміжних дисциплін і створюють передумову для проблемно-модульного вивчення ряду дисциплін, орієнтованих на цей процес ¹.

Загалом, провідною новацією у вирішенні цієї проблеми є стандартизація, яка аналізується і впроваджується як в державах з децентралізованою системою освіти (США, Великобританія та ін.), так і в країнах, де завжди існували державні навчальні плани і програми. Починаючи із середини 80-х рр. XX ст. більшість країн світу прагне до стандартизації змісту освіти. При цьому, якщо перша група країн під тиском промислових кіл робить спроби створення стандартів шляхом підвищення "планки", розширення змісту освіти, то друга – намагається або скоротити обсяг обов'язкового змісту, або виділити з нього базову освіту, необхідну для всіх. При цьому не завжди застосовується термін "стандарт". Уживаються поняття "базовий (основний) зміст", "стрижень (ядро) змісту", "загальнонаціональний зміст освіти" та ін. Проте суть їх одна – розробка державних вимог до базового змісту освіти, обов'язкового для всіх.

Важливо, що Україна приєдналась до Болонського процесу, то доцільним є визначення змін-тенденцій, які відбуваються в українській державі за останні роки у контексті зазначеного процесу ². За цей час відповідно до плану дій створено групу супроводу Болонського процесу при Міністерстві освіти і науки України та Національну групу промоутерів Болонського процесу; студентська рада стала кандидатом у члени Національних студентських спілок Європи (ESIB); має місце прогрес у запровадженні Європейської кредитно-трансферної системи (ECTS) та додатків до диплома європейського зразка, також сектор вищої освіти України більшою мірою залучений у ЄПВО. Розпочато роботу з розробки національної системи кваліфікацій. Розроблено плани щодо покращення та координації заходів із забезпечення якості на національному рівні. Ведеться робота щодо отримання випускниками вищих навчальних закладів додатку до диплома європейського зразка. У подальшому передбачено: розробку системи забезпечення якості відповідно до Стандартів та рекомендацій забезпечення якості у ЄПВО; запровадження третього циклу підготовки; підвищення рівня працевлаштування

¹ Педагогіка: Велика сучасна енциклопедія / Сост. Е.С. Рапацевіч. – Мн.: "Соврем. слово", 2005. – С. 578-579.

² Болонський процес. Національний звіт: 2007-2009. – К., 2010.

бакалаврів; підвищення мобільності викладачів і студентів; розширення зв'язків між вищими навчальними закладами та громадськістю. Реалізується принцип неперервності та наступності програм підготовки фахівців на другому та третьому циклах навчання.

В Україні формується система моніторингу і визначення рейтингу вищих навчальних закладів, яка використовує при оцінюванні діяльності міжнародні показники (індикатори), а також існує національна система моніторингу якості та визначення рейтингу вищих навчальних закладів з метою прийняття управлінських рішень. Національна система забезпечення якості реалізується через системи ліцензування і акредитації. Вживаються заходи як на урядовому, так і інституційному рівні для підвищення мобільності студентів і персоналу та подолання основних перешкод, що дає можливість спростити процедуру перевodu студентів з одного вищого навчального закладу в інший за рахунок трансферу та накопичення кредитів ECTS. Бакалавр будь-якого університету може продовжувати навчання на другому циклі іншого університету. Міжнародній академічній мобільності значною мірою сприяють двосторонні договори обміну студентами. Розвиваються різноманітні форми підтримки талановитих студентів і молодих науковців для навчання та стажування в провідних зарубіжних університетах і дослідницьких центрах. Один з важливих напрямів – забезпечення рівного доступу до вищої освіти;

Крім того, ведеться робота щодо підвищення мобільності студентів і науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів у двосторонніх напрямках. Так, підвищенню зовнішньої мобільності кадрів сприяє: стажування викладачів українських вищих навчальних закладів у провідних європейських університетах; виконання спільних наукових програм із провідними університетами Європейського простору вищої освіти, країн-учасниць Болонського процесу, укладення міжуніверситетських двосторонніх договорів по обміну кадрами; створення спільних програм підготовки фахівців із провідними європейськими університетами. Продовжується підготовка наукових і науково-педагогічних кадрів, удосконалення їх компетенцій відповідно до сучасних вимог з метою забезпечення сталого розвитку держави та системи вищої освіти. Спрямовано зусилля на розроблення та впровадження професійних стандартів як основи для модернізації державних освітніх стандартів (навчальних програм, навчальних планів) для підвищення якості змісту професійної освіти і навчання, приведення його відповідно до вимог роботодавців і підготовки конкурентоспроможних педагогів. Передбачено розробку сучасних механізмів врахування вищими навчальними закладами потреб ринку праці з метою сприяння працевлаштуванню випускників.

Проведений аналіз дозволяє дійти висновку, що модернізація системи вищої освіти в Україні за умов сучасних глобалізаційних процесів спрямовується на розвиток фундаментальної науки, українських і світових культурних цінностей, орієнтації на ідеали демократії і гуманізму, які необхідні для існування та розвитку громадянського суспільства.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РЕАЛІЗАЦІЇ ІННОВАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Інтеграція України у світове співтовариство актуалізує проблему готовності суспільства й особистості до змін у всіх сферах життєдіяльності: соціальній, економічній, науковій, політичній, техніко-технологічній. Ключовою характеристикою постіндустріального суспільства є зростання ролі людського потенціалу, індекс якого сьогодні береться за основу оцінки рівня розвитку тієї чи іншої країни. У зв'язку з цим, пріоритетним завданням вищої професійної освіти стає розвиток у майбутнього фахівця таких якостей і здібностей, які дозволили б йому успішно адаптуватися до швидко змінних конкурентних умов, з готовністю сприймати й реалізовувати інновації, створювати якісно новий соціальний простір. Тому характерною тенденцією сучасної освіти є інноваційність, яка визначає її відкритість до нового, випереджувальний характер відносно інших галузей людської діяльності. Стратегія освітньої політики в галузі професійної підготовки спрямована на реалізацію інноваційної функції сучасної вищої школи як соціального інституту, яка за визначенням В. Кременя передбачає оновлення соціальних цінностей і норм шляхом відпрацювання нових та використання прогресивних цінностей зі світового освітнього досвіду, адекватних до соціально-історичних умов України¹.

Методологічний аналіз передбачає розглядати інноваційні процеси як багаторівневий цілісний феномен, універсальний, закономірний за своєю природою, суть якого полягає у генетично властивій здатності педагогічних систем до оновлення і розвитку та потребами професійної та особистісної самореалізації його суб'єктів.

Концептуальні засади інноваційних процесів у системі вищої освіти визначається комплексом фундаментальних філософських, загальнонаукових та конкретнонаукових закономірностей і принципів, обумовлюється загальноцивілізаційними, національними, соціальними, регіональними умовами розвитку освіти та особистісними детермінантами суб'єктів інноваційних процесів.

Інноваційні освітні процеси досліджуються також в соціально-економічному, психолого-педагогічному й організаційно-управлінському аспектах, які визначають умови і середовище успішності створення, поширення й реалізації інновацій.

Понятійне поле сучасної інноватики визначають такі базові терміни: „новація“, „інновація“, „інноваційний процес“, „інноваційна діяльність“.

¹ Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. – К.: Грамота, 2005. – С. 59-60.

Новація (лат. novatio – оновлення, зміна) – продукт інтелектуальної діяльності людей, оформлений результат фундаментальних, прикладних чи експериментальних досліджень у будь-якій сфері людської діяльності, спрямований на підвищення її ефективності. Новаціями є знання: нові ідеї, теорії, моделі, відкриття, винаходи, процеси, структури, методики, стандарти, технології тощо. „Однак не всі знання мають практичну цінність. Вони стають імпульсом для перетворень лише за умов, коли набувають форми інновацій здатних оновлювати виробничі сили, створювати передумови для технологічних і виробничих змін”¹.

Новація після прийняття до реалізації та розповсюдження набуває нової якості – стає інновацією. У науковій літературі існують певні розбіжності в трактуванні поняття „інновація”. Але більшість визначень ґрунтуються на концепції Йозефа Шумпетера, який вважав відкриття, винахід нового початковою подією, а впровадження – завершальною подією, розглядаючи інновації з погляду застосування. Терміни „нововведення” та „інновація” вважають рівнозначними й використовують як синоніми щодо кінцевого результату – впровадженної інновації. З таких позицій інновація (нововведення) – кінцевий результат креативної діяльності, втілений у новому чи вдосконаленому продукті, технологічному процесі, що використовуються у практичній діяльності.

Детальний аналіз сутнісних ознак інновації дає підстави розглядати її і як процес і як продукт (результат). Інновація як процес означає часткову або масштабну зміну стану системи й відповідну діяльність людини. Інновація як результат передбачає процес створення (відтворення) нового, що має конкретну назву „новація”. На цій підставі І. Дичківська пропонує розрізняти поняття „новація” („новий засіб”) як певний засіб (нові ідеї, методи, методики, технології, програми тощо) та „інновації”, яке ширше за змістом, оскільки означає процес, предметом якого є новації².

Більш чітку диференціацію цих понять дає В. Паламарчук. Новацію вона вважає результатом творчого пошуку особи або колективу, що відкриває принципово нове в науці і практиці. Інновація є результатом зародження, формування і втілення нових ідей. Саме втілення, реалізація нових ідей є ознакою, за якою відрізняють інновації від власне новацій. Якщо педагог відкриває принципово нове – він є новатором, якщо трансформував якусь нову ідею в практиці – інноватор³.

Інноваційний (лат. innovatio – оновлення, зміна) процес – це спрямоване на якісні зміни у розвитку явищ проходження послідовних фаз, що відбувається закономірним порядком. Інноваційний процес пов’язаний з перетво-

¹ Стадник В. В., Йохна М. А. Інноваційний менеджмент. Навчальний посібник. – К.: Академвидав, 2006. – С. 31.

² Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: Навчальний посібник. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.

³ Паламарчук В. Ф. Першооснови педагогічної інноватики. – Т. 2. – К.: Освіта України, 2005. – С. 53.

ренням наукового знання на інновацію, яка задовольняє нові суспільні потреби, і включає всі стадії створення новинки і впровадження в практику ¹.

Поняття „інноваційний процес” порівняно недавно введено у глосарій педагогічної науки. Проте в публікаціях останнього періоду спостерігається тенденція до визнання його ключовим у системі понять інноватики ². Такий підхід дозволяє встановити ієрархічність, наступність, взаємозалежність понять інноватики, конкретизувати їх зміст, визначити взаємозв’язки між ними.

У створеному в 1986 р. вченими Міжнародного інституту системних досліджень “Інноваційному глосарії” термін “інноваційний процес” використовується для позначення послідовності етапів втілення ідеї у конкретний корисний результат: сприйняття проблеми чи можливості; перша концепція оригінальної ідеї; дослідження і розробка; перший вихід у виробництво й на ринок; застосування і впровадження; удосконалення і зміни, які приносять прибуток ³.

У методології інноватики підкреслюється єдність трьох складових інноваційного процесу: створення, освоєння і реалізація новацій. Саме такий трьохкомпонентний інноваційний процес і є об’єктом вивчення в педагогічній інноватичі. Предметом педагогічної інноватики виступає система відносин, що виникають в інноваційній освітній діяльності, яка спрямована на становлення особистості суб’єктів освітнього процесу ⁴.

Успішність інноваційної діяльності ВНЗ визначається його включенням у всі етапи інноваційного процесу – виявлення, прогнозування суспільних потреб, пошуку концепції вирішення проблеми, проведення наукових досліджень, розробки, освоєння, розповсюдження (дифузії), впровадження і реалізації новацій, втілення їх в культурні норми, освітні й виробничі технології.

Аналіз різних визначень терміну "інноваційний процес" дозволяє зробити висновок про те, що окремі вчені трактують цей термін в залежності від мети, об’єкта і предмета свого дослідження. Тим не менш, в будь-якому випадку специфічний зміст інноваційного процесу становить внесення змін в існуючі системи, процеси, технології, що дозволяє отримувати нові, більш ефективні результати, які мають практичне застосування.

За словами І. Прихожина – узагальнена функція інноваційного процесу визначається тим, як вона діє на інші функції ⁵. З цих позицій інновації у вищому навчальному закладі передбачають системність змін у структурі, управлінні, організації наукової, навчально-виховної діяльності, створення інноваційного середовища, розвиток певної інфраструктури.

¹ Стадник В. В., Йохна М. А. Інноваційний менеджмент: Навчальний посібник. – К.: Академвидав, 2006. – С. 64.

² Карпова Ю. А. Введение в социологию инноватики: Учебное пособие / Ю. А. Карпова. – СПб.: Питер, 2004. – С. 20.

³ Haustein H., Maier H. Innovation Glossary. – Oxford, N.Y., Toronto, Sydney, Frankfurt, 1986.

⁴ Хуторской А. В. Педагогическая инноватика: методология, теория, практика: Научное издание. – М.: Изд-во УНЦ ДО, 2005. – 222 с.

⁵ Стадник В. В., Йохна М. А. Інноваційний менеджмент: Навчальний посібник. – К.: Академвидав, 2006. – С. 48.

Як і в інших сферах суспільного буття, в системі вищої професійної освіти інноваційні процеси є не просто впровадженням нового. Вони реалізуються як цілеспрямовані зміни цілей, умов, змісту, засобів, методів, форм діяльності, яким властиві новизна, високий потенціал підвищення ефективності діяльності загалом або у певних їх сферах, здатність забезпечити довготривалий корисний ефект, узгодженість з іншими нововведеннями¹.

Інноваційні освітні процеси функціонують у відповідності з притаманними їм законами, які виражають необхідні, істотні, стійкі відношення між новим і традиційним в системі вищої професійної освіти, а також закономірності в розвитку педагогічної системи ВНЗ. Виявлення та аналіз цих закономірностей дозволяє визначити умови ефективності розвитку й реалізації інноваційних процесів, принципи управління ними. Зауважимо, що закономірності проявляються як зовнішні відношення інноваційних освітніх процесів з іншими суспільними явищами та системами і як внутрішні структурно-функціональні зв'язки, що притаманні саме інноваційному процесу. Також виділяють загальні закономірності – характерні для інноваційного процесу в цілому, і часткові, локальні – притаманні певному типу інноваційних процесів, або окремим його етапам.

Науковці до законів перебігу інноваційних процесів в освіті відносять: незворотну дестабілізацію педагогічного інноваційного середовища, стереотипізацію педагогічних нововведень, циклічність інноваційних процесів і закономірність фінальної реалізації (І. Дичківська, Л. Подимова, О. Попова, В. Сластьонін, Н. Юсуфбекова та ін.)

У дослідженнях з педагогічної інноватики вказується, що для реалізації законів інноваційних процесів необхідна певна сукупність умов (І. Гавриш, І. Дичківська, Г. Паламарчук, А. Хуторський та ін.).

Інноваційні процеси пов'язані зі створенням, освоєнням та розповсюдженням інновацій, як поєднання різноманітних умов (організаційних, управлінських, економічних, соціокультурних тощо) впровадження інновацій².

Узагальнюючи результати наукових розвідок у цьому напрямку, можна виділити певні групи умов реалізації інноваційних освітніх процесів: інституційні, соціокультурні, організаційно-управлінські, психолого-педагогічні.

Інституційні умови передбачають: необхідне нормативно-правове забезпечення регулювання інноваційної освітньої діяльності, розвинуту інноваційну інфраструктуру, сформоване інноваційного середовище.

Становлення нових інституційних форм (законодавчих, організаційних, інформаційних, соціокультурних та ін.) забезпечує розвиток і регулювання

¹ Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: Навчальний посібник. – К.: Академвидав, 2004. – С. 23.

² Марущенко О. А. Образование как фактор общественной интеграции // "Соціологічні дослідження сучасного суспільства: методологія, теорія, методи" / Вісник Харківського національного університету ім. В.Н. Каразіна. – Харків: 2000. – № 489. – С. 135-138.

нових суспільних відносин, що виникають в процесі освоєння і реалізації інновацій. Створенню необхідних інституційних умов сприяє цілеспрямована державна інноваційна політика – сукупність форм і методів впливу держави, спрямованих на створення взаємопов'язаних механізмів інституційного, ресурсного забезпечення підтримки й розвитку інноваційної діяльності та формування мотиваційних факторів активізації інноваційних процесів.

Перш за все освітня політика держави формується через нормативно-правову базу регулювання інноваційних процесів в освіті. Концептуальні положення інноваційних перетворень у галузі освіти визначені відповідними нормативними документами: Національною доктриною розвитку освіти, Законами України „Про освіту”, „Про вищу освіту”, Законом України “Про інноваційну діяльність”, Положенням “Про порядок здійснення інноваційної діяльності в системі освіти України” (2000 р.), Положенням про інноваційну освітню діяльність, в яких відображено тенденції до гуманізації, інтернаціоналізації та гуманітаризації освіти, передбачено заходи, спрямовані на оновлення діяльності навчальних закладів.

У Положенні “Про порядок здійснення інноваційної діяльності в системі освіти України” (2000 р.) основними умовами здійснення інноваційної освітньої діяльності визначено: дотримання майнових і немайнових прав фізичних та юридичних осіб, які ведуть інноваційну освітню діяльність, збереження життя і здоров'я учасників навчально-виховного процесу; дотримання фізичними та юридичними особами, які ведуть інноваційну освітню діяльність, своїх майнових і немайнових зобов'язань, вимог державних стандартів освіти; керованість інноваційної освітньої діяльності; готовність керівників та працівників навчальних закладів, органів управління освітою до інноваційної освітньої діяльності; економія ресурсів, потрібних для здобуття освіти, здійснення освітньої діяльності та управління освітою.

Інституційні умови сприяють розвитку інноваційної інфраструктури (лат. *infra* – нижче, під і *structura* – побудова, розміщення) – сукупності взаємопов'язаних, взаємодоповнюючих систем і відповідних їм організаційних і управлінських підсистем, необхідних і достатніх для ефективного здійснення інноваційної діяльності й реалізації нововведень¹. Інноваційну інфраструктуру утворюють організації, підприємства, установи, їх об'єднання, що надають послуги із забезпечення інноваційної діяльності (консалтингові, маркетингові, інформаційно-комунікативні, юридичні, освітні тощо)

З метою розбудови належної інноваційної інфраструктури в Україні, що забезпечувала б інноваційний процес, сприяла б підвищенню конкурентоздатності національної економіки та ефективному використанню вітчизняного науково-технологічного потенціалу, Міністерством освіти і науки України розроблено та затверджено постановою Кабінету Міністрів України Державну цільову програму “Створення в Україні інноваційної інфраструктури” на

¹ Бушуєв С. Д., Бушуєва Н. С., Бабаєв І. А. и др. Креативные технологии управления проектами и программы: Монография. – К.: "Саммит-Книга", 2010. – С. 730.

2009-2013 роки, заходами якої передбачається організація на базі вищих навчальних закладів науково-виробничо-інноваційно-інвестиційних комплексів, що поєднуюватимуть навчальний процес і наукові дослідження з розвинутою мережею високотехнологічних інноваційних структур. Реалізація зазначеної Програми буде сприяти реалізації інноваційного потенціалу ВНЗ шляхом перетворення вищого навчального закладу в науково-освітньо-інноваційний комплекс. Створюючи й удосконалюючи інноваційну інфраструктуру, охоплюючи інноваційною діяльністю підприємства регіону, розвиваючи інформаційні ресурси, залучаючи в регіон вітчизняних і закордонних інвесторів і активізуючи міжнародні контакти, науково-освітньо-інноваційний комплекс може стати одним з найважливіших факторів економічного й соціально-культурного розвитку території, і сприятиме формуванню відчутного синергетичного ефекту від впровадження інновацій.

Фундаментальні дослідження, прикладні розробки, розповсюдження, юридичний, методичний, консультативний супровід освітніх інновацій здійснюють на різних рівнях науково-дослідні установи, вищі навчальні заклади, інститути післядипломної педагогічної освіти, науково-методичні лабораторії, інноваційні центри, методичні відділи управлінь освіти, громадські об'єднання учителів.

Інноваційний процес здійснюється як комплекс відносин між науковими установами, організаціями-розробниками і навчальними закладами, в яких реалізуються інновації. Тому рівень розвитку інноваційної інфраструктури визначається не тільки наявністю відповідних інституцій, а й ефективністю взаємодії між ними, інтеграцією діяльності наукових колективів і педагогів-практиків, впровадженням інформаційно-комунікативних технологій обміну знаннями, дієвою системою управління інноваційними процесами.

Багаторівневий навчально-науковий комплекс, виходячи з цього, має як би уточнені, цілеспрямовані самостійні функції, хоча кожна його структура має свій конкретний рівень підготовки майбутніх спеціалістів. Але при цьому структури настільки взаємопов'язані, що підсумки діяльності однієї з них є початком і основою діяльності іншої, причому як по вертикалі, так і по горизонталі. Наявність паралельних зв'язків між структурними підрозділами науково-освітнього комплексу надає всій системі гнучкості, маневреності, самодостатності, стабільності та динамізму розвитку¹.

Інноваційні процеси завжди пов'язані зі змінами в соціальному середовищі, переоцінкою людьми своїх поглядів на вимоги до життя, смислу і стилю професійної діяльності, необхідністю вибудовувати нові моделі виробничих, міжособистісних й міжгрупових відносин. Разом з тим, прийняття й упровадження нового супроводжується проявами агресивності традиційного середовища. Прагнення педагогів-новаторів змінити усталені норми освітньої діяльності стикаються з серйозними перешкодами й соціально-

¹ Барановский А. И., Вольвач В. Г. Инновационный вуз на рынке образовательных услуг: Монография. – Омск: Изд-во Омского экономического института, 2005. – С. 75.

психологічними бар'єрами, оскільки впровадження інновацій викликає необхідність змін установок, цінностей, мотивів педагогічної праці.

Інноваційне освітнє середовище визначається динамічністю інноваційної інфраструктури на різних рівнях: суспільства, системи освіти в державі, окремого регіону й навчального закладу. За визначенням І. Дичківської інноваційне середовище – це педагогічно доцільно організований простір життєдіяльності, який сприяє розвитку інноваційного ресурсу особистості; інтегрований засіб накопичення і реалізації інноваційного потенціалу навчального закладу, тобто, здатності створювати, сприймати, реалізовувати нововведення та своєчасно позбавлятися від застарілого, педагогічно недоцільного ¹.

Соціокультурні умови інноваційних процесів характеризуються суспільними, освітніми традиціями, національною ментальністю до сприйняття нововведень, рівнем потреб суспільства в інноваційних формах освіти.

Культура – головний стимул соціальних нововведень, тому рівень соціокультурного історичного розвитку суспільства безпосередньо впливає на зміст і характер інноваційних перетворень у сфері освіти й виховання. Важливу роль у формуванні моделей інноваційних процесів відіграють особливості національного менталітету, які впливають на поведінку людей загалом, в т. ч. у сфері освіти. Існуючі в суспільстві цінності, культуральні характеристики визначають особливості інноваційної поведінки людей. Як приклад, Ю. Карпова наводить Японію, де тенденція до групової роботи й групової солідарності визначила розвиток масового виробництва, стовідсотковий контроль якості, акцент на процесуальних інноваціях ².

Загальновідомо, що освітній пласт в системі педагогічної діяльності ВНЗ є визначальним (а його, як відомо, забезпечують дисципліни і предмети гуманітарного циклу). Досвід підготовки фахівців показує, що навчання, яке включає духовно-моральну складову й орієнтоване лише на передачу максимального обсягу знань й освоєння технологій, не забезпечує професійну успішність спеціаліста. У зв'язку із цим надзвичайно важливе розуміння вищого навчального закладу як соціокультурної системи, функції якої не обмежуються підготовкою людини до професійної діяльності. Його необхідно розглядати як форму трансляції і відтворення культурних норм, цінностей, ідей, як простір генерування суспільної ідеології, яка разом з її носіями вросла в культуру і дасть свої плоди ³.

Організаційно-управлінські умови реалізації інноваційних процесів передбачають: актуалізацію потреб освітян в інноваціях; наявність необхідних для вирішення сучасних проблем освіти ефективних, науково обґрунтованих новацій та достатню інформованість про них педагогічної спільноти; організацію інноваційної діяльності навчальних закладів на основі сучасних

¹ Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: Навчальний посібник. – К.: Академвидав, 2004. – С. 339.

² Карпова Ю. А. Введение в социологию инноватики: Учебное пособие / Ю. А. Карпова. – СПб.: Питер, 2004. – С. 43.

³ Барановский А. И., Вольвач В. Г. Инновационный вуз на рынке образовательных услуг: Монография. – Омск: Изд-во Омского экономического института, 2005. – С. 54.

моделей інноваційних процесів; готовність (структурний і функціональний стан) педагогічної системи вищого навчального закладу до сприйняття й реалізації інновацій; інноваційний тип управління на всіх рівнях системи освіти, науково-методичний та організаційний супровід інноваційних процесів, матеріальне та моральне стимулювання учасників інноваційного процесу.

Організація діяльності інноваційного навчального закладу вимагає створення особливих структур, каналів комунікації, нових педагогічних позицій, що дає неаявний на перший погляд, але вагомий педагогічний ефект. Серед умов, що забезпечують розвиток інноваційних навчальних закладів, І. Фрумін виділяє як організаційні умови (створення клімату сприяння експерименту в педагогічному колективі; організація нової системи контролю за ходом експерименту; оптимальне включення інноваційних занять у загальний перебіг навчально-виховного процесу), так і змістовні умови (обговорення експерименту на семінарах, адміністративних нарадах, кваліфіковану експертизу й діагностику нововведень)¹.

Психолого-педагогічні умови полягають у сформованості готовності викладачів і педагогічного колективу в цілому до активного творчого пошуку й реалізації інновацій, розвитку інноваційного мислення педагогів, зняття бар'єрів інноваційної діяльності, збереження здоров'я науково-педагогічних працівників, профілактиці їх професійного вигорання, отриманні позитивного емоційного ефекту від впровадження попередніх інновацій (ситуація успіху).

Успішність інноваційної діяльності передбачає, що педагог усвідомлює практичну значущість різних інновацій у системі освіти не лише на професійному, а й на особистісному рівні. В цілому готовність до інноваційної педагогічної діяльності визначається як особливий особистісний стан, який передбачає наявність у педагога мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, володіння ефективними способами і засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до творчості й рефлексії. Вона є основою активної суспільної і професійно-педагогічної позиції суб'єкта, яка спонукає до інноваційної діяльності та сприяє її продуктивності².

Таким чином, закономірності інноваційних процесів проявляються як сукупність інституційних, соціокультурних, організаційно-управлінських, психолого-педагогічних умов, що відтворюють необхідні, істотні, стійкі відношення і зв'язки між інноваційним і традиційним в освіті, а також самих педагогічних систем навчальних закладів з інноваційним середовищем. Оскільки всі групи умов діють не ізольовано, а взаємодоповнюють одна одну, знаходяться в певній ієрархічній залежності, забезпечити реалізацію нововведень може тільки їх цілісність.

У значній мірі ефективність інноваційної діяльності ВНЗ визначається її організацією відповідно до сучасних моделей інноваційних процесів.

¹ Фрумін І. Пути инновационной школы // Директор школы. – 1993. – № 4. – С. 59-64.

² Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: Навчальний посібник. – К.: Академ-видав, 2004. – С. 277.

У вітчизняній літературі в основному інноваційний процес розглядається у вузькому значенні через виділення окремих його послідовних стадій. У зарубіжних дослідженнях виділяють ряд поколінь еволюції моделей інноваційних процесів ¹.

Зміна соціально-виробничих відносин зумовила перехід від простих лінійних до нових інтеграційних моделей інноваційного процесу. Їх сутнісна відмінність за Р. Росвеллом, полягає в тому, що "акцентується увага на паралельній діяльності інтегрованих груп і зовнішніх горизонтальних і вертикальних зв'язках" ².

У цих моделях системоутворювальним чинником виступає інтеграція наукових досліджень й експериментальних розробок з виробництвом і робиться акцент на більш тісну співпрацю з постачальниками і споживачами. У той же час значно збільшується горизонтальне співробітництво (створення спільних підприємств, стратегічних альянсів).

У системі вищої освіти інтегровані моделі інноваційних процесів привели до створення навчально-наукових педагогічних комплексів "ВНЗ-ЗНЗ", навчально-науково-виробничих комплексів, експериментальних навчальних закладів, науково-методичних лабораторій, науково-дослідницьких центрів, що забезпечило оптимальні умови для плідної співпраці педагогів-науковців і педагогів-практиків. Інтеграція педагогічної науки і шкільної освіти з одного боку спрямовує і конкретизує напрямки наукових досліджень відповідно до актуальних проблем освіти і виховання, з іншого – інноваційні розробки стають більш затребуваними школою, збільшується ефект від реалізації нововведень.

У сучасних теоріях інноваційного процесу акцент зміщується на створення інноваційних мереж (innovationnetwork) (С. Freeman) ³. Основна ідея цих теорій полягає в тому, що взаємодію й обмін знаннями необхідно здійснювати не тільки між різними підрозділами підприємства, а й з іншими "джерелами знань" (підприємства, університети, дослідницькі центри, споживачі, постачальники).

Це покоління інноваційних процесів Р. Росвелл називає "моделями стратегічних мереж (strategic networking model), стратегічної інтеграції і встановлення зв'язків" ⁴. Відрізняється такий інноваційний процес тим, що до паралельного процесу розробки інновації додаються нові функції: ведення нау-

¹ Chaminade C., Roberts H. Social Capital as a Mechanism: Connecting knowledge within and across firms. Third European Conference on Organizational Knowledge, Learning and Capabilities (OKLC) Athens, Greece, April 2002].

² Rothwell Roy. The Changing Nature of the Innovation Process / / Technovation, 1 Jan.1993: Пер, обробка А. Сенин. – Електронная версия, 2001 / [http:// technopark.al.ru / business / innovation / innovation.htm](http://technopark.al.ru/business/innovation/innovation.htm)].

³ Freeman C. Networks of Innovators: a synthesis of research issues. The Economics of Hope / Freeman C. (Ed.), London: Pinter, 1992. – P. 99.

⁴ Rothwell Roy. The Changing Nature of the Innovation Process / / Technovation, 1 Jan.1993: Пер, обробка А. Сенин. – Електронная версия, 2001 / [http:// technopark.al.ru / business / innovation / innovation.htm](http://technopark.al.ru/business/innovation/innovation.htm)].

ково-дослідницької діяльності й конструкторських розробок з використанням систем обчислювальної техніки та інформатики, електронних мереж і засобів зв'язку, за допомогою яких встановлюються стратегічні зв'язки новаторів з постачальниками, партнерами, споживачами.

Стратегічним елементом моделей інноваційного процесу стали інформаційно-комунікативні технології внутрішніх і зовнішніх зв'язків, оскільки обмін інформацією й обробка даних стає ключовим фактором інноваційного процесу.

Однак інформація і дані є тільки одним із множини елементів, що забезпечують ефективність інноваційного процесу. Конкурентоспроможність і переваги організації головним чином базуються на не явних, а прихованих знаннях і навчанні персоналу. Рівень інноваційного потенціалу ВНЗ визначається саме тим, якими знаннями він володіє, як інтенсивно їх використовує, збільшує, створює їх і як навчається. Акцент робиться саме на прихованих знаннях і механізмах, які дозволяють примножити цей вид знань. Приховані знання – це персональні знання, які безпосередньо пов'язані з індивідуальним досвідом. Такі знання як нематеріальні активи стають основними ресурсами і визначають інноваційний потенціал навчального закладу. З цих позицій модель інноваційного процесу пов'язана перш за все зі стратегією швидкого навчання як основного джерела знань і підвищення можливостей оперативно реагувати на зовнішні зміни й потреби ринку.

Концепція стратегічного розвитку ВНЗ як інноваційної системи передбачає забезпечення стабільної (довгострокової) конкурентної переваги за рахунок безперервного здійснення інноваційної діяльності на основі управління знаннями. Управління знаннями – це процес створення, структурування та використання співробітниками бази знань своєї організації. За таких умов ВНЗ стає системою, що самоорганізується, самонавчається.

У міру того, як навчальні заклади усвідомлюють необхідність стати більш інноваційними, гнучкими й швидкодіючими, вони все частіше починають бачити в управлінні та обміні знаннями спосіб підвищити ефективність використання своїх людських ресурсів й отримати важливі конкурентні переваги. Тепер від співробітників чекають, що вони будуть набагато активніше, ніж раніше, зможуть генерувати ідеї і вирішувати проблеми, а також виконувати більше завдань у більш стислі терміни. Так як основний капітал інноваційної організації – людські ресурси, тому все більше значення надається самонавчанню персоналу, підвищенню кваліфікації співробітників, обміну досвідом.

У найближчому майбутньому, на загальну думку експертів, управління знаннями стане чи не єдиною можливістю зберегти лідируючі позиції у висококонкурентному середовищі, адже в сучасних умовах перемагає той, хто

вміє працювати швидше й ефективніше, а значить, той, хто володіє й управляє знаннями¹.

Вищі навчальні заклади, діяльність яких будується на чітко визначених теоретико-методологічних засадах створення та реалізації інновацій, дають стабільні результати в якісно нових показниках наукової, навчально-виховної, науково-методичної, виробничої діяльності. Інноваційний освітній заклад визначається стратегією розвитку, що приводить до системних змін у цілях, структурі, змісті та технологіях навчально-виховного процесу.

Основною характеристикою інноваційних ВНЗ є постійне оновлення і саморозвиток на основі аналізу своєї роботи. При цьому інноваційна організація діяльності вимагає створення особливих гнучких структур, що забезпечують дію об'єктивних і суб'єктивних детермінант інноваційного процесу із врахуванням особливостей його функціонування на рівні ВНЗ. Ефективність інноваційних процесів у навчальному закладі визначається вибором і обґрунтуванням вихідних методологічних і теоретичних позицій, які визначають спрямованість і зміст нововведень і забезпечують системний рівень їх впровадження.

¹ Джанетто К., Уиллер Э. Управление знаниями. Руководство по разработке и внедрению корпоративной стратегии управления знаниями / Пер. с англ. Е. М. Пестеревой. – М.: Добрая книга, 2005. – С. 27-30.

СИНЕРГЕТИЧНІ ЗАСАДИ ОРГАНІЗАЦІЇ ЗНАНЬ У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Інтенсифікація інформаційних потоків, як один із головних чинників входження глобалізованого світу в еру інформаційного суспільства, відображає кризу класичної наукової парадигми, яка виявляється у поширенні двох протилежних тенденції сучасної науки – універсалізації та інтеграції знань з одного боку, та їх науково-технічної спеціалізації – з іншого.

Подібним же чином маємо протиріччя між тенденцією щодо посилення розподілу праці, наукової спеціалізації (у педагогіці – це розвиток профільної освіти), а з іншого – тенденцію до розвитку міждисциплінарного наукового синтезу, який впливає з феномену, що отримав назву "інформаційний бум", який став характерною прикметою ХХ століття. Так, номер *"Нью-Йорк Тайм"* містить інформації стільки ж, скільки в XVII столітті за все життя перероблялось людиною. Нині за 40 хвилин в світі генерується стільки ж інформації, скільки її є в Британській енциклопедії. Якщо в 70-ті роки ХХ століття об'єм наукової інформації подвоюється кожні 5 років, то в 80-ті цей процес триває кожні 2 роки, а в 90-ті подвоєння відбувалось кожен рік. Відомо, що у 1980 році в світі видавалось більш ніж 100 тис. наукових журналів, де публікувалися більше 2 млн. статей; у рік видавалось більш ніж 10 тис. наукових книг; спеціальні публікації, такі як бюлетені, звіти про конференції, симпозіуми, реферати видавались до 2 млн. за рік, при цьому темп цих видань зростає на 10 % за рік.

Відтак, "поглиблення процесу спеціалізації наук призвело до того, – пише І. Г. Грабар, – що в деяких галузях знань обсяг публікацій практично незорий. У процесі дослідження вчений, як правило, витрачає левову частку часу на вивчення новітньої літератури за своїм фахом" ¹. Цю проблему В. Чалідзе коментує таким чином: "Продовження інформаційного буму раніше або пізніше має привести цивілізацію до відмовлення від звичаю цитувати всіх попередників. Прийдеться розділити пізнання й історію пізнання" ².

При цьому важливо, що інформаційний бум зумовлений, перш за все, багатократною репродукцією та повторенням вже відомої інформації, а не зростанням кількості нових знань ³. Уперше в історії людства ідеї і технології трансформуються у часі швидше, ніж покоління людей, коли актуальним постає явище "*напіврозпаду компетентності*", пов'язане із тим, що у деяких галузях науково-технологічна база суттєво змінюється за декілька років.

¹ Грабар І. Г. Передмова / І. Г. Грабар // Світ людини: проблеми комплексного вивчення / Вознюк О. В., Тичина О. Р. – Житомир : Волинь, 1997. – С. 3–4.

² Чалдіни Р. Психологія впливу / Р. Чалдіни. – СПб. : Питер Ком, 1999. – С. 6.

³ Там само, с. 248.

Загалом, людство ще ніколи не володіло таким незліченним обсягом інформації, але воно ще ніколи не знаходилося настільки далеко від розуміння своєї сутності, пізнання якої виявилось роздробленим, розпорошеним у сфері множини наукових дисциплін, потоплених у океані інформаційного буму.

Все це вимагає побудови такої педагогічної системи, яка б забезпечила впровадження в освітню галузь синтетичного знання, що формується на основі міждисциплінарних зв'язків. Синергетика – один із новітніх наукових напрямів – може вважатися провідною галуззю міждисциплінарних досліджень, що поширюються на всі сфери суспільного буття. Сучасні наукові дослідження засвідчують, що синергетична парадигма сприяє глибокому пізнанню таких складних нелінійних відкритих систем, як суспільство та різних його підсистем, зокрема й освіти

Актуальною є кардинальна трансформація освітньої галузі України, яка потребує врахування синергетичних принципів її самоорганізації як відкритої соціальної системи. Тому на сучасному етапі розвитку педагогічної науки концепція синергізму в навчанні та вихованні набуває інтенсивного розвитку, а ідеї синергетики знаходять широке застосування в освітньому просторі, коли педагогічні системи починають аналізуватися в термінах синергетичної теорії самоорганізації.

Одним із наслідків поширення синергетичної парадигми пізнання світу є організація знань в системі освіти відповідно до принципів міждисциплінарного синтезу.

Тому проблема застосування принципів синергетики в освітній галузі стає предметом дослідження багатьох науковців, коли актуальним постає розробка системи інтегративних, синтетичних, фундаментальних знань в освітній сфері, зокрема й у сфері професійно-педагогічної підготовки.

Слід сказати, що проблема організації й відбору змісту освіти вивчається Ю. К. Бабанським, І. Я. Лернером, В. В. Краєвським, П. І. Підкатовським та ін. Зараз стає зрозумілим, що у вищій школі поряд з традиційними текстами, наочним матеріалом слід вводити нові форми подання знань, які в свою чергу зумовлюють пошук засобів їх подання в дидактичному процесі та методів щодо переробки інформації – навчально-пізнавальних операцій, методів навчання і викладання ¹, оскільки навіть однакова за змістом інформація може бути втілена в різноманітну форму ².

Загалом, можна говорити про певні традиційні форми організації навчальної інформації, такі як *структурування, розгортання, стиснення, спрощення, ущільнення, візуалізація*.

Згідно із **структуралізмом** як філософським напрямом, структура – це сукупність прихованих відношень, які виявляються “силою абстракції” в ході

¹ Педагогика / под ред. Пидкасистого П. И. – М. : Педагогическое общество России, 1998. – С. 188.

² Орлов В. И. Содержательная учебная информация / В. И. Орлов // Педагогика. – 1993. – № 1. – С. 23–27.

руху від явища до сутності. Тут має місце абстрагування від субстратної специфіки елементів тієї чи іншої системи. В них враховуються лише так звані "реляційні" властивості, тобто властивості, котрі залежать від їх положення в системі, від відношень, що пов'язують їх з іншими елементами. Абстрактна структура, яка була вичленована таким чином, підлягає дослідженню методами формальної логіки та математики. Вона відкриває можливості дедуктивної побудови теорії, широких типологічних узагальнень.

Суттєво, що поняття "структура" (лат. *structura* – будова, порядок зв'язку) не тотожне поняттю "склад" або "будова". Воно також не зводиться до простого встановлення складових або ознак системи, а включає вивчення взаємозв'язків і взаємодій аспектів, що функціонують як між собою, так і з системою в цілому. Відтак, термін "структура" є більш глибоким, ніж термін "склад" ¹. Як зазначає Т. А. Ільїна, виявлення структури системи є важливим не само по собі, а лише для формування повної і більш глибокої уяви про всю систему в цілому, про характер і взаємодію її функціонування як цілісної єдності ². Таким чином, "за рахунок структури відбувається фіксування і пояснення властивостей системи. Склад системи вбирає комплекс її елементів, а структура – її внутрішній устрій, що забезпечується зв'язками між елементами. Саме структура системи здатна відбивати перебіг процесів її розвитку, рух від минулого через сучасне і до майбутнього" ³.

Відтак, структура, як філософська категорія є формою існування змісту. Відповідно, структурування навчальної інформації постає процесом, що полягає у спеціальній побудові навчального матеріалу, у спрямуванні на обробку, цільову орієнтацію наукової інформації і її адаптацію до навчальних умов" ⁴. При цьому можна виділити певні *принципи структурування навчальної інформації* у вищій школі:

1. *Системність* спрямовується на системну репрезентацію навчальних знань, на їх чітку логічну структуру, на доступний систематизований характер організації знань.

2. *Інтерактивність* забезпечує ефективний зворотній зв'язок між учасниками навчального процесу, між студентом і навчальною інформацією.

3. *Модульність* структурування навчальної інформації передбачає її організацію на модульній основі, коли матеріал розбивається на декілька автономних модулів, кожен з яких ділиться на менші окремі одиниці до яких

¹ Лук'янова Л. Б. Екологічна освіта у професійно-технічних навчальних закладах : теоретичний і практичний аспекти : [монографія] / Л. Б. Лук'янова. – К. : Міленіум, 2006. – С. 69.

² Ильина Т. А. Структурно-системный подход к организации обучения / Т. А. Ильина. – М. : Знание, 1972. – 124 с.

³ Лук'янова Л. Б. Екологічна освіта у професійно-технічних навчальних закладах : теоретичний і практичний аспекти : [монографія] / Л. Б. Лук'янова. – К. : Міленіум, 2006. – С. 69.

⁴ Медведева А. С. Технологии представления математических знаний / А. С. Медведева // Педагогіка та психологія : зб. наук. пр. – Харків : ХДПУ, 2001. – Вип. 19. – Ч. 1. – С. 142-145.; Медведева А. С. Дидактичні можливості теорії стиснення інформації у процесі вивчення математики / А. С. Медведева // Наша школа. – 2002. – № 5. – С. 54-56.

відносяться теми, блоки та ін. При цьому обсяг модулів має бути оптимальним за розміром і мати закінчений, логічний, цілісний характер.

4. *Адаптивність* структурування навчального матеріалу охоплює такі характеристики як варіативність, персоналізацію, гнучкість, дозування навчальної інформації, нелінійність інформаційних структур. При цьому зазначений принцип передбачає адаптацію навчальної інформації до інтелектуального рівня і потреб студентів. Ефективна реалізація принципу адаптивного структурування інформації досягається шляхом створення нелінійних структур розгалуженого алгоритму змісту навчальної інформації, а також врахуванням психолого-педагогічних і навчальних характеристик студентів, їх мотиваційні психологічні настанови.

Можна також говорити про окремі традиційні способи побудови навчальної інформації – *розгортання, згортання, спрощення, візуалізація*.

На думку В. С. Блохіна, ефективна передача навчальної інформації може відбуватися тільки на рівні її оптимального згортання, оскільки максимально розгорнута інформація може бути незрозумілою через її складність, в той час як при надмірному згортанні ступінь сприйняття повідомлення також знижується¹. Відтак, згортання і розгортання є два протилежних діалектичних процеси, нерозривно пов'язаних один з одним, що і забезпечує інформативність повідомлення.

Одним із основних способів розгортання інформації є текст, який традиційно розкриває зміст підручника та забезпечує послідовне і максимально повне викладання і аргументацію навчального матеріалу. При цьому текстовий компонент диференціюється на основні, доповнюючі і пояснювальні тексти, які можуть бути представлені у різних формах – знаковій (письмовій), аудіо, відео та ін. При цьому, незалежно від форми, інформацію можна розглядати у вигляді лінійної, концентричної, спіральної та змішаної структур².

Дослідження у галузі лінгвістики Дж. Ципфа засвідчили, що принцип згортання інформації в мові існує у вигляді різноманітних мовленевих штампів, аббревіатур, термінологічності (лексичне згортання), а також формул, схем, графіків, малюнків (знакове згортання). Таким чином, якщо розгортання навчальної інформації намагається внести уточнення, аргументацію для того, щоб забезпечити надійність каналу комунікації, то згортання спрямоване на економію мовленнєвих засобів.

Можна також говорити про феномен "спрощення знання", який вивчає А. І. Уємов. Під цим поняттям він розуміє міру компенсації постійно зроста-

¹ Блохин В. С. Знаковые модели как средство рационализации познавательной деятельности школьников при решении физических задач / В. С. Блохин // Психологические проблемы рационализации деятельности : Межвузовский тематический сборник. – Ярославль : Яросл. гос.ун-т, 1979. – Вып. 5. – С. 110-121.

² Якунин В. А. Педагогическая психология / В. А. Якунин. – СПб : Изд-во "Полиус", 1998. – 638 с.

ючої складності знання ¹. Спрощення як засіб зниження надмірності інформації, передбачає як пошук більш простої знакової форми адаптації навчального матеріалу (перефразувати, сказати іншими словами), так і мінімізацію існуючої системи під час навчання (відкидання непотрібної, надмірної інформації) ².

Процес спрощення знань ³ передбачає її організацію за *кумулятивним принципом*, коли має місце зменшення обсягу інформації шляхом більш короткого узагальненого її викладення. Відтак, розвиток науки приводить до того, що деякі елементи активного фонду науки (суми знань) через їх активне якісне перетворення (появи положень більш глибокого узагальнюючого характеру) переходять у пасивний фонд (масу знань) ⁴. О. І. Михайлов зазначає, що "часто те, на виклад чого 100 років тому назад потрібно було цілий курс лекцій, тепер можна пояснити за декілька хвилин за допомогою двох-трьох написаних на дошці формул" ⁵.

Ще одним видом репрезентації навчальної інформації є її візуалізація, застосування мультмедіа з метою викладення змісту освіти. Феномен візуалізація в освіті з'явився в кінці ХХ століття разом із розповсюдженням комп'ютерних технологій і застосуванням мережі Інтернет. Він означає, що "у навчанні будуть все більше використовувати зображення, образ, моделі, знаки, відсуваючи тексти на задній план" ⁶. Важливо, що інтерес педагогів до проблеми візуалізації знань зростає саме у зв'язку із технічними можливостями сполучення різних форм подання інформації, які швидко зростають і стають більш доступними ⁷.

Розглянемо три головні інноваційні напрями щодо вирішення актуальної проблеми *організації знань у системі професійно-педагогічної підготовки*.

1. Проблема наукової й предметної інтеграції знань

Один із інноваційних напрямів такої розробки реалізується у *науковій інтеграції*, яку можна назвати процесом взаємопроникнення, ущільнення,

¹ Уемов А. И. Логические основы метода моделирования / А. И. Уемов. – М.: Мысль, 1971. – 311 с.

² Архангельский С. И. Лекции по теории обучения в высшей школе / С. И. Архангельский. – М.: Высш. шк., 1974. – 384 с.; Курбатов В. И. Социальное проектирование / В. И. Курбатов, О. В. Курбатова. – Ростов-на-Дону, 2001. – 416 с.; Сухонин А. К. Гносеологический анализ емкости знания / А. К. Сухонин. – Томск: Изд-во Томск. ун-та, 1968. – 203 с.; Уемов А. И. Логические основы метода моделирования / А. И. Уемов. – М.: Мысль, 1971. – 311 с.

³ Бломенау Д. И. Проблемы свертывания научной информации / Д. И. Бломенау. – М.: Наука, 1982. – 166 с.

⁴ Сухотин А. К. Гносеологический анализ емкости знания / А. К. Сухонин. – Томск: Изд-во Томск. ун-та, 1968. – 203 с.

⁵ Михайлов А. И. Основы информатики / А. И. Михайлов, А. И. Черный, Р. С. Гиляревский. – [2-е изд.]. – М.: Наука, 1968. – С. 89.

⁶ Педагогика / под ред. Пидкасистого П. И. – М.: Педагогическое общество России, 1998. – С. 188.

⁷ Мануйлов В. Г. Введение в технологию разработки педагогических мультимедийных мастер-шаблонов / В. Г. Мануйлов // Информатика и образование. – 2001. – № 2. – С. 70–77

уніфікації знань, що об'єктивно детермінується взаємопроникненням різних видів і компонентів матеріально-виробничої й суспільно-політичної діяльності людей та базується на філософському принципі єдності світу, всезагального зв'язку предметів та явищ.

Загалом, інтеграцію знань, яка постає основою цілісного сприйняття й пізнання світу, методичним засобом навчально-виховного процесу, знаходилась у центрі наукової уваги таких педагогів, як Я. А. Коменський, І. Песталоцці, В. О. Сухомлинський, К. Д. Ушинський. Я. А. Коменський вважав, що світ актуалізується як ціле, де все знаходиться у взаємному зв'язку, і тому знання про світ мають викладатися у тому ж самому зв'язку, при цьому для формування в учнів цілісної системи знань важливим є встановлення зв'язків між навчальними предметами. Видатний педагог писав, що "всі знання виростають з одного коріння – навколишньої дійсності, мають між собою зв'язки, а тому повинні вивчатися у зв'язках" ¹.

Ж.-Ж. Руссо, який шукав "засоби, щоб зближувати всю масу уроків, розсіяних в багатьох книгах, звести їх до однієї загальної мети, яку легко було б бачити, цікаво простежити..." ². Ж.-Ж. Руссо вважав, що всебічно розвинута людина обов'язково знайде відповідну до її природних нахилів діяльність і опанує її; Й. Герbart обґрунтував психологічний аспект взаємозв'язку знань, на основі якого від дійшов висновку, що за умови зв'язаного викладання матеріалу учні отримують навички швидше і повноцінніше, ніж за ізольованого вивчення предметів. При цьому велике значення Й. Герbart надавав узгодженості, систематичності знань. На необхідність взаємозв'язку знань також вказував А. Дістерверг, який вважав, що кожен предмет вимагає того, щоб його зрозуміти, розуміння всіх наук, або хоча б розумно використаних їх елементів.

Й. Г. Песталоцці, аналізуючи процес виховання людини у контексті дії фізико-механічних законів, визначав необхідність усвідомлення зв'язку всіх знаннєвих конструктів, що утворюють у мозку людини цілісну картину світу, із об'єктивними зв'язками у природі, коли систематизація всіх існуючих в світі явищ і предметів має здійснюватися за принципом подібності ³. Відтак, Й. Г. Песталоцці запропонував ідею трудової школи, в якій поєднав практичне й теоретичне навчання

К. Д. Ушинський наголошував на тому, що різні предмети мають викладатися у тісному зв'язку один з одним, коли знання й ідеї, які репрезентуються різними науками, мають складати органічний зв'язок ⁴. К. Д. Ушинський дав глибоке психолого-педагогічне обґрунтування світо-

¹ Коменський Я. А. Мир чувственных вещей в картинках / Я. А. Коменский ; под ред. и со вст. проф. А. А. Красновского. – [изд. 2-е]. – М. : Учпедгиз, 1957. – С. 26

² Педагогическое наследие / [Коменский А. Я., Локк Дж., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И. Г.]. – М. : Педагогика, 1989. – С. 261

³ Песталоцци И. Г. Развивающее школьное обучение / И. Г. Песталоцци // Избранные педагогические сочинения : в 2 т. / И. Г. Песталоцци. – М. : Педагогика, 1981. – Т. 1. – 1981. – С. 50

⁴ Ушинский К. Д. Выбранные педагогические творения : в 2 т. / К. Д. Ушинский. – К. : Рад. шк., 1983. – Т. 1. – С. 195

глядної ролі міжпредметних зв'язків, коли розглядав структуру науки. Це дозволило йому показати, що крім спеціальних понять, які належать кожній науці, є поняття, спільні для багатьох, а деякі й для всіх наук. Рівень інтеграції знань у науці стає ознакою її зрілості, результатом внутрішніх закономірностей її розвитку.

Проведений А. Я. Данилюком аналіз засвідчив, що історія інтеграції в освіті XX століття виявляє *три етапи*¹:

Перший етап – кінець XIX – поч. XX ст. – (П. П. Блонський, Дж. Дьюї, Г. Кершенштейнер, А. С. Макаренко, С.Л. Рубінштейн, С. П. Шацький та ін.) – пов'язується з розвитком ідеї "трудової школи" та характеризується концептуальним оформленням двох протилежних організаційних принципів предметності (навчання структурується за видами культурної діяльності) і комплексності (комплексний характер подачі матеріалу).

Другий етап – 50-70-ті рр. XX ст. – обґрунтування принципу міжпредметних зв'язків (П. Р. Атутов, С. Я. Батищев, М. М. Левіна, Н. Л. Лошкарьова, П. М. Новіков та ін.), які дозволяють включити в освітній процес не лише внутрішньо-предметні, але і міжпредметні знання, що змінює традиційний характер освіти та створює відповідні умови для якісно нової системи організації освіти. У 70-80-х роках XX ст. у педагогіці йшлося про інтегративний підхід переважно до формування наук, світогляду учнів.

Третій етап – 80-90-ті рр. XX ст. – розвиток *педагогічної інтеграції* (Г. І. Герасимов, К. Ю. Колесіна, В. Т. Фоменко та ін.), коли поняття "міжпредметні зв'язки" поступово замінюється на поняття "інтеграція", "педагогічна інтеграція"². Відтак, у 90-х роках XX ст. інтеграцію почали розглядати як дидактичний принцип.

Термін "інтеграція" означає відновлення, заповнення, об'єднання в ціле деяких частин. У "Філософському енциклопедичному словнику" *"інтеграція"* визначається як "сторона процесу розвитку, пов'язана з об'єднанням у ціле ... різнорідних частин і елементів"³. У "Великому енциклопедичному словнику" термін "інтеграція" у широкому змісті застосовується: для характеристики процесу зближення і об'єднання наук, що відбувається поряд із процесом їх диференціації; як поняття, що означає стан пов'язаності окремих диференційованих частин і функцій системи, організму в ціле, а також процес, що призводить до такого стану⁴.

"Енциклопедія освіти" визначає *інтегративний підхід в освіті*, як підхід, що

¹ Данилюк А. Я. Теоретико-методологические основы проектирования интегральных гуманитарных образовательных пространств : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / А. Я. Данилюк. – Ростов-на Дону, 2001. – 22 с.

² Интегративные процессы в педагогической науке и практике коммунистического воспитания и образования : сб. науч. трудов АПН СССР НИИ ОП. – М : Изд-во АПН СССР, 1983. – 125 с.

³ Философский энциклопедический словарь / [главн. ред. Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. Н. Ковалев, В. Г. Панов]. – М. : "Советская энциклопедия", 1983. – С. 210

⁴ Большой энциклопедический словарь / [под ред. А. М. Прохорова]. – М. : Науч. изд-во БРЭ ; СПб. : Норинт, 1997. – 680 с.

веде до інтеграції змісту освіти, тобто доцільного об'єднання його елементів у цілісність, коли результатом інтегративного підходу в педагогіці можуть бути цілісності знань різних рівнів – цілісність знань про дійсність; про природу з тієї чи іншої освітньої галузі, предмета, курсу, розділу, теми ¹.

Відтак, *інтеграція* може розумітися як інтегративний процес, що веде до інтегративного продукту, коли досягається новий рівень системної цілісності об'єктів, що виявляють системні властивості цілого.

У результаті контент-аналізу наукових джерел, у яких представлені тлумачення поняття "інтеграція" в різних галузях знань, М. Ю. Прокоф'єва виокремлює наступні сутнісні характеристики інтеграції: як явище, яке має двоєдину природу і виступає, з одного боку, як процес, а з іншого – як результат; як стан цілісності, що має такі якісні характеристики, як взаємозв'язок, взаємодія і взаємопроникнення, взаємозалежність; як процес злиття в єдине ціле раніше диференційованих елементів, що призводить до нових якісних і потенційних можливостей цієї цілісності, а також змін властивостей самих елементів; як якості функціональної умови існування і рівноваги системи, а також механізму її розвитку ².

Окремо можна говорити про інтеграційні форми навчання (інтеграційний урок, інтеграційний семінар, інтеграційна лекція, інтеграційний іспит, інтеграційний день), інтеграційні форми освіти (культурно-освітній центр, гуманітарно-педагогічний центр, цілісна школа), інтеграційні технології (проблемне навчання, вітагенне навчання, контекстне навчання), інтеграцію навчання і виховання, теорії і практики, класної і позакласної роботи тощо ³.

Відтак, термін "*інтеграція*" практично не вживався до XIX століття. На межі XIX-XX століть відбувається процес "цементзації наук", утворення зв'язків між раніш розпорошеними науковими галузями, з'являються нові міждисциплінарні напрями дослідження. У XX столітті філософи намагаються створити єдину уніфіковану науку, використовуючи апарат математичної логіки як засіб аналізу, де значний вплив на ідею інтеграції мав принцип редукціонізму. Це дозволило дійти висновку, що ціле має розглядатися як надсумативна, нададдитивна єдність, а завданням інтегральної логіки є синтез цілого на основі уявлень про властивості частин. Тут можна говорити також про органіцизм як шлях інтеграції знань, що характеризується

¹ Енциклопедія освіти / [гол. редактор В. Г. Кремень] / Акад. пед. наук України. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 356

² Прокоф'єва М. Ю. Интеграция педагогической подготовки будущих воспитателей дошкольных учреждений и учителей начальных классов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Прокоф'єва М. Ю. – Ялта, 2008. – 268 с.

³ Арцишевська М. Р. Інтеграція змісту освіти : [монографія] / М. Р. Арцишевська, Р. А. Арцишевська. – Луцьк : "Вежа" Волин. нац. ун-ту ім. Л. Українки, 2007. – 316 с.; Браже Т. Г. Интеграция предметов в современной школе / Т. Г. Браже // Литература в школе. – 1996. – № 5. – С. 150–156.; Іванчук М. Г. Інтегроване навчання: сутність та виховний потенціал (Виховання особистості молодшого школяра в умовах інтегрованого підходу до навчання) / М. Г. Іванчук. – Чернівці : Рута, 2004. – 360 с.

об'єднанням різних частин для збільшення цілісного кожного шляхом установалення взаємозв'язків з іншими частинами чи знанням у цілому.

Як пише В.Р. Ільченко, *інтегративний підхід в освіті* – це підхід, що веде до інтеграції змісту освіти, тобто доцільного об'єднання його елементів у цілісність. При цьому, результатом зазначеного інтегративного підходу можуть бути цілісні системи знань різних рівнів – цілісність знань про соціальну (у тому числі педагогічну), природну, космопланетарну дійсність; предмета, курсу, розділу, теми. Важливо, що у практичній площині інтегративний підхід реалізується під час вивчення інтегрованих курсів чи окремих предметів з освітньої галузі, коли цілісність знань формується завдяки інтеграції їх на основі спільних для всіх предметів понять, застосуванню методів і форм навчання, контролю і корекції навчальних досягнень студентів та учнів, що спрямовують навчальний процес на об'єднання знань. Це відбувається на основі міждисциплінарних підходів до їх організації.

Слід зазначити, що у вітчизняній педагогіці на основі інтегративного підходу розроблено концепцію цілісної природничо-наукової освіти, теоретичні та методичні засади формування змісту освітньої галузі "*Природознавство*", систему навчально-методичних комплектів до неї (програми, підручники, посібники до учнів, учителів); опрацьовано теоретичні та методологічні основи інтеграції, втілення їх у змісті та навчальному процесі професійної освіти. Можна виділити напрями, за якими поєднуються предметні галузі: 1) близькі природничі й гуманітарні науки: математику, мову й історію; 2) різні природничі науки; 3) теоретичні (фундаментальні) й прикладні науки; 4) природничі науки з гуманітарними; 5) природничі й суспільні науки; 6) іноземні мови і їхнє культурне середовище.

Відтак, інтеграція в освіті виконує такі функції: освітню, виховну, розвивальну, психологічну, методологічну, організаційну. При цьому інтеграція може мати різні форми: предметно-образну, понятійну, світоглядну, діяльну, концептуальну тощо.

У педагогіці, філософії освіти розглядаються різні види інтеграції і відповідно інтегративного підходу: сутнісна, холістська, поліцентрична, філософська, технологічна, особистісно-орієнтована інтеграція; застосовуються різні субмеханізми інтеграції: закон, метафізація, мережа теорій, картина світу тощо.

В Україні проблеми інтегративного підходу в освіті вирішуються науковцями Києва, Львова, Полтави, Луцька, Тернополя, Дніпропетровська.

У АПН України працює науково-методичний центр інтеграції змісту освіти (м. Полтава, 1999), в Інституті педагогіки АПН України – лабораторія інтеграції змісту освіти (м. Полтава, 1999 р.; керівник – В. Р. Ільченко). У цих закладах розробляються філософські, психологічні, дидактичні основи інтеграції змісту освіти в дошкільній освіті, початковій, основній, старшій школі, визначається вплив цілісної освіти на стан здоров'я учнів, розвиток вербального і невербального інтелекту, на мотивацію навчання, формування соціальної зрілості учнів.

У Росії інтегративний підхід в освіті розробляють учені Санкт-Петербурга (І. Ю. Алексашина), Москви (Ю. А. Пен-тін). У США інтегративний підхід розробляється в Каліфорнійському університеті інтегральних досліджень. Університетом штату Мері ленд (округ Балтімор) субсидується проект ESIP (Elementary Science Integration Project), призначений для дослідження інтеграції науки. В Огайо діє Асоціація інтегративних досліджень (The Association for Integrative Studies – AIS), заснована з метою обміну ідеями серед науковців та адміністраторів в усіх галузях науки і мистецтва щодо проблем, пов'язаних з інтегративними дослідженнями. У Парижі діє Міжнародний Центр Трансдисциплінарних досліджень, мета якого – встановлення природи й характеристик потоків інформації, що циркулює між різними галузями знання. Відтак, як вважає В. Р. Ільченко, прагнення до інтеграції в освіті є загальнокультурною тенденцією¹.

Як пише Г. К. Селевко, термін "*інтеграція*", що означає "об'єднання, з'єднання, підсумовування", в педагогічних технологіях застосовується в декількох значеннях.

З філософський-педагогічної точки зору інтеграція може бути розглянута як механізм, що забезпечує приведення у відповідність індивідуального рівня мислення і рівня розвитку сукупної свідомості людства, що визначається поняттям "ноосфера". Це також поняття, що відображає фундаментальні умови будови будь-якої системи.

Суть принципу педагогічної інтеграції (який є провідним у розвитку сучасних освітніх систем) полягає у розумінні умовності суворої диференціації природничого і гуманітарного знання на окремі освітні галузі, прагнення до створення синтетичних, інтегрованих систем знань, що дають школярам уявлення про цілісну картину світу.

При цьому можна говорити про *концепцію інтеграції в освіті, яка базується на таких теоретико-методологічних основах:*

- *Принцип взаємодоповнюваності* природничонаукової методичної традиції й гуманітарних способів пізнання

- *Синергетичний підхід*: спільність закономірностей і принципів самоорганізації різних макросистем – фізичних, хімічних, біологічних, технічних, економічних, соціальних.

- *Системний підхід*: інтеграція – система систем, результат систематизації вищого порядку.

- *Гносеологічний підхід*: інтеграція – це спосіб і процес формування багатовимірної поліфонічної картини світу, заснованої на сполученні різних способів і форм осягнення дійсності; це також процес і результат становлення цілісності (холізму) – єдиної якості на основі багатьох інших якостей; принцип здійснення освітнього процесу, заснований на взаємній доповненні, комплементарності різних форм пізнання та засвоєння дійсності.

¹ Енциклопедія освіти / Академія пед. наук України; гол. ред. В. Г. Кремень – К. : ІОРІ-НКОМ ІНТЕР, 2008. – С. 356.

- *Герменевтичний підхід*: інтеграція – це принцип, який виявляється в перетворенні всіх компонентів освітньої системи у напрямку об'єднання, узагальнення, розробки інтеграційних освітніх програм, навчальних курсів, уроків, заходів, отримання інтеграційних результатів освіти та ін.

- *Діяльнісний підхід*: інтеграція – це засіб, що забезпечує цілісне пізнання світу і здатність людини системно мислити при розв'язанні практичних задач; створення умов для становлення в учнів особистісно-багатовимірної картини світу і пізнанні себе в цьому світі.

- *Інформаційний підхід*: інтеграція – провідна тенденція оновлення змісту освіти – велика науковознавча проблема. Головним завданням тут є інтеграція каналів інформаційної взаємодії учнів і студентів зі світом в його цілісності і розмаїтті, актуалізація природних можливостей багатовимірного сприйняття дійсності. Об'єктами інтеграції в навчальному пізнанні можуть виступати: види знань, система наукових понять; закони, теорії, ідеї; моделі об'єктивних процесів.

- *Розвивальне навчання*: з позицій розвитку особистості інтеграція створює умови для: виходу на вищий рівень осмислення буття; вдосконалення індивідуально-особистісного апарату пізнання; розвитку свободи мислення; сформованості креативності учнів ¹.

Інтеграція знань засвідчує їх доцільність, а такі аспекти організації наукового знання, як закономірність, необхідність і випадковість у контексті використання інтегрованих знань, виражаються більш логічно та повно (І. М. Козловська). Відтак, інтеграція знань сприяє їх повноті: однакова кількість інтегрованих знань є дидактично повноціннішою, ніж предметних. За таким підходом знання набувають оперативності й мобільності як готовності їх застосовувати у схожих і варіативних ситуаціях, що сприяє більш ефективному володінню способами їх застосування. Інтегративні знання набагато легше та творчо реалізовувати вихованцями у нових ситуаціях, оскільки сам інтегративний підхід уже з самого початку готує всіх учасників навчального процесу до необхідності виходити за рамки звичайних ситуацій (Г. Я. Дутка). Тому інтегративний підхід покладено в основі творчої діяльності, оскільки він передбачає вміння комплексного застосування знань, їх синтезу, перенесення ідей і методів з однієї науки в іншу (Б. Т. Камінський).

При цьому *інтеграцією* можна розуміти процес і результат взаємодії елементів (із заданими властивостями), що супроводжується відновленням, установленням, ускладненням і зміцненням істотних зв'язків між цими елементами на основі достатньої підстави, в результаті чого формується зінтегрований об'єкт (система) з якісно новими властивостями, у структурі якого зберігаються індивідуальні властивості вихідних елементів ².

¹ Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий / Г. К. Селевко. – М. : Нар. образование, 2006. – Т. 1. – 845 с. ; Т. 2. – 816 с. – Т. 1. – С. 451-452.

² Дутка Г. Я. Фундаменталізація математичної освіти майбутніх економістів : монографія / Г. Я. Дутка ; наук. ред. д-р пед. наук, проф., чл.-кор. АПН України М. І. Бурда. – К. : УБС НБУ, 2008. – С. 376.

Сукупність теоретичних положень, що пояснюють сутність феномена інтеграції у сучасній педагогіці об'єднані загальним поняттям "інтегративний підхід": у результаті інтеграції раніше самостійні елементи поєднуються та певним чином синтезуються у цілісну систему на основі встановлення функціональних взаємозв'язків, взаємного переходу та доповнення, керування, зближення теорій навчання і виховання, об'єднання в системах організації освіти та його змісту.

Загалом, проблеми інтегрованого підходу в освіті досліджуються у сучасній педагогічній теорії та практиці за напрямками:

- методологічні проблеми інтеграції (С. У. Гончаренко, І. М. Козловська, Ю. І. Мальований та ін.);
- використання інтегративно-диференційованого підходу до структурування змісту знань та освіти, зменшення багатопредметності, укрупнення освітніх галузей (Л. В. Дольнікова, В. В. Серіков);
- генералізація змісту навчальних предметів (концепція внутрішньо предметної інтеграції – В. І. Загвязинський);
- формування системи знань інтегративними методами (О. І. Джулик);
- поєднання в одних просторово-часових координатах різних технологій, методів, прийомів (концепція синтезу дидактичних систем – Л. А. Артемеєва, В. В. Гаврилюк, М. І. Махмутов);
- укрупнення династичних одиниць (П. М. Ерднієв);
- інтеграція змісту професійної освіти (Р. С. Гуревич, Я. М. Собко);
- особливості інтегративних процесів у професійно-технічній школі (Д. І. Коломієць);
- взаємозв'язки інтеграції та диференціації (В. Ф. Моргун);
- структурування інтегрованих знань та цілісність змісту природничо-наукової освіти (В. Р. Ільченко, А. В. Степанюк, Б. Є. Будний);
- проблеми розробки інтегрованих курсів (К. Ж. Гуз, В. Р. Ільченко, В. К. Сидоренко, Н. О. Талалуєва, Л. Б. Лук'янова);
- технології інтегрування навчальних предметів (наприклад, фізика + хімія – А. І. Гуревич);
- інтеграція у ступеневій освіті (Ю. Ц. Жидецький);
- імовірісно-статистичні аспекти інтеграції (В. Й. Якиляшек);
- інтеграція елементів контролю у навчанні (Л. І. Джулай);
- інтеграція у теоретичному та виробничому навчанні (Т. Д. Якимович);
- інтегративне навчання з використанням комп'ютерної техніки у професійній підготовці (Р. М. Собко);
- формування дидактичних комплексів у професійно-технічній освіті інтегративними засобами (Б. Т. Камінський);
- інтеграція загально технічних та гуманітарних знань (Л. В. Сліпчишин);
- екологічна освіта;
- глобальна, холістична, цілісна освіта;
- громадянська освіта;
- поєднання в єдине ціле виховання та навчання, навчання та праці, зусиль школи та громадськості.

Слід зауважити, що інтеграція може розглядатися як: важливий важіль оптимізації кінцевого результату професійного навчання, умова, засіб підвищення ефективності і скорочення термінів оволодіння основами профе-

сійної майстерності майбутніми фахівцями (А. П. Біляєва); процес чи стан відбудови, відновлення, поповнення, поєднання раніше ізольованих частин (І. М. Козловська), як створення великих педагогічних одиниць на основі взаємозв'язку різних компонентів навчально-виховного процесу (В. С. Безрукова).

До головних способів інтеграції відносяться: уніфікація, універсалізація, категоріальний синтез, екстраполяція, узагальнення, моделювання, систематизація; інтеграція пов'язана з якісними і кількісними перетвореннями взаємодіючих елементів.

Таким чином, теоретичні положення педагогічної інтеграції постають функцією і методом педагогічного пізнання, інструментом перетворення психолого-педагогічної практики. Як методологічне знання педагогічна інтеграція спроможна забезпечувати наступність традиційного и нового, теоретичного знання і практичного досвіду. Як інструмент перетворення практики, педагогічна інтеграція здатна виключати дублювання, тобто оптимізувати педагогічний процес, приводити до створення нових теоретичних й практичних об'єктів, таких як концепцій, теорій, педагогічних систем, нових навчальних курсів, видів діяльності, зміна середовища, створення нових моделей, технологій, дидактичних засобів.

У цілому інтеграція є необхідною умовою модернізації змісту освіти, сприяє формуванню цілісної системи знань, умінь та навичок вихованців, розвитку їх мислення, творчих можливостей. Відтак, інтегративний підхід в освіті та, взагалі, розвитку людини покликаний на основі інтеграції окремих розвивальних аспектів отримати надрезультат – нові системні властивості цілого – цілісну особистість.

Інтеграція, що як загальнонауковий принцип дедалі більше застосовується у побудові педагогічної дійсності, передбачає врахування багатоманітності ознак елементів, які інтегруються, причому в процесі накопичення кількісних ознак і виникнення нової якості зберігаються індивідуальні риси інтегрованих елементів (принцип єдності, якості та кількості).

Можна говорити також і про основні філософські концепції інтеграції знань – концепція єдності світу та всезагального зв'язку явищ; концепція інтеграції знань як вияву творчості у діяльності людини (Я. М. Собко). Таким чином, можна говорити про *метапредметну інтеграцію* як шлях формування змісту освіти (І. М. Козловська, А. В. Хуторський), що актуалізує нове дидактичне поняття – "метапредмет" (А. В. Хуторський), зміст якого базується на системі фундаментальних освітніх об'єктів¹.

Слід сказати, що еволюція інтегративних знань постає діалектичним процесом, на початковому етапі якого у дитини виявляється саме інтеграти-

¹ Козловська І. М. Метапредметна інтеграція як засіб формування змісту професійної освіти / І. М. Козловська // Інформаційно-телекомунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи : збір. наук. праць / за ред. М. М. Козяра та Н. Г. Ничкалю. – Львів : ЛДУ БЖД, 2009. – Ч. 2. – С. 71–74.; Хуторской А. В. Современная дидактика : [учеб. для вузов] / А. В. Хуторской. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с.

вне, тобто цілісне сприйняття дійсності. Зі вступом до дитячого садка ця цілісність починає руйнуватись системами соціалізації через "суворі кордони" між окремими розділами програми або предметним викладанням "вузькими" спеціалістами. Тому знання, які одержують діти, мало пов'язані між собою (так, наприклад, на занятті з малювання дошкільнята малюють "Дівчинку в зимовому пальті", а на аплікації – викладають "Качечку"). На цьому етапі ми спостерігаємо поширення принципу спеціалізації в освітньому просторі. І лише коли людина досягає зрілого віку вона, будучи обтяженою життєвим досвідом, природним чином немов би повертається до дитинства з його цілісним емотивним сприйняттям дійсності.

Зазначене вище вимагає реалізацію актуального завдання щодо збереження у дитини інтегрального сприйняття дійсності через застосування інтегрованих занять та курсів, що виявляють якісно новий рівень синтезу знань дітей та об'єднують навколо певного заняття чи теми різномірні знання. Відтак, синтез цих знань дозволяє досягти різнобічного розгляду об'єкта, показати взаємозв'язок явищ, інтенсивно формувати у дитини розумові операції аналізу, порівняння, узагальнення та ін. При цьому це є особливо важливим для розвитку в дітей світоглядних, людинознавчих, екологічних, комунікативних умінь, понять.

Крім того, *інтегративні знання* набагато легше застосовувати учням у нових ситуаціях, оскільки сам *інтегративний підхід* уже з самого початку готує учнів до необхідності виходити за рамки звичайних ситуацій (Г. Я. Дутка). Таким чином, *інтегративний підхід передбачає, вміння комплексного застосування знань, їх синтезу, коли перенесення ідей і методів з однієї науки в іншу лежить в основі творчого підходу до наукової, інженерної, художньої діяльності людини в сучасних умовах науково-технічного прогресу* (Б. Т. Камінський) ¹.

2. Концептне (фреймове) структурування навчальної інформації

Важливим є також розвиток інноваційного напрямку структурування навчальної інформації, який отримав назву "**концептне (фреймове) структурування**". Фрейм (анг. *frame* – рамка, основа, скелет) – це "мінімальний опис певного явища, факту чи об'єкта, що володіє властивістю, завдяки якій вилучення з цього опису будь-якої складової приводить до того, що це явище, факт або об'єкт перестають правильно упізнатися (класифікуватися)" ². М. Мінський, який розробив теорію фреймів у галузі штучного інтелекту, довів, що процеси людського мислення базуються на численних фреймах, таких, наприклад, як фрейми усвідомлення зорових образів (фрейми візуального сприйняття), розуміння слова (семантичні фрейми), розмірковуван-

¹ Смірнова В. О. Інтегрований підхід до структурування змісту правових знань у професійно-технічному коледжі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук.: 13.00.04. – "Теорія і методика професійної освіти" / В. О.Смірнова. – К., 2009. – С. 8.

² Психологія. Словарь / под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – [2-е изд. испр. и доп.]. – М. : Просвещение, 1990. – С. 462.

ня, дії (фрейми-сценарії), оповіді (фрейми-оповіді). При цьому деякі фрейми є вродженими, а деякі формуються у процесі навчання ¹.

Зазначена орієнтація на досягнення цілісних навчальних сенсів найбільш рельєфно виражається словами Б. М. Неменського: "...коли ми беремо вузівський характер і обсяг знань і, щоб пристосовувати його до малих годин школи, обрубуюмо до "мінімуму", фактично поступаючи ідентично обрубці живого гіллястого дерева з листям, квітами, плодами, птахами – ми змінюємо все не тільки кількісно – ми змінюємо принципово, якісно. Замість живого дерева науки (мистецтва) ми отримуємо довшу чи коротшу жердину, яку більшість не знає як і для чого використати. Нам необхідно в навчальних предметах йти принципово іншим шляхом. Не обрубувати гілки, а поставити завдання начебто "звернути" знання науки "у насіннячко", щоб у цьому маленькому предметі закладалася істинна життєздатність – можливість прорости і розвернутися в живе дерево, щоб у цьому насіннячку можна було прозріти не деталь, а цілісний образ всього квітучого дерева – з корінням, що заглиблюється у минуле, і проростаючою в майбутнє кроною" ²

3. Фундаменталізація освіти та знань

Проблема оптимальної організації навчальної інформації також вирішується у контексті інноваційного напрямку – *фундаменталізація освіти та знань*, їх глобалізація, що в новому сучасному розумінні освіти виробляються самою особистістю і є результатом внутрішньої творчої активності, продуктом еволюції і самоорганізації мислення ³. Цей напрям заснований на ідеї К. Д. Ушинського щодо стиснутого, компактного викладу нового матеріалу.

На сучасному етапі розвитку науки як форми суспільної свідомості знання застарівають вже протягом 10-15 років, у той час коли у системі освіти виявляється потреба у введенні нових знань у зміст навчання. При цьому застарілі знання залишаються, тому перед освітою постає важливе завдання згортання змісту навчального матеріалу, а також вчасна й обґрунтована архівація другорядних і застарілих знань, що найбільш ефективно забезпечується інтегративними методами. Це, у свою чергу, потребує розробки нових парадигмальних напрямів педагогічної науки, її орієнтацію не на чинну "підтримувальну систему освіти", а на реалізацію концепції "випереджальної освіти", яка орієнтується на майбутнє, на ту соціальну реальність, у якій студенти опиняться після отримання освіти.

Загалом, "ситуація, яка склалася у світі, актуалізує проблему *пошуку нової парадигми освіти, сутність якої визначають фундаментальність, цілісність і спрямованість на задоволення інтересів особистості, учасники міжнародного*

¹ Минский М. Фрейм для представления знаний / М. Минский. – М. : Педагогика, 1988. – 205 с.

² Неменский Б. М. Пути очеловечивания школы / Б. М. Неменский // Новое педагогическое мышление / под. ред. А. В. Петровского. – М. : Педагогика, 1989. – С. 130.

³ Дутка Г. Я. Фундаменталізація математичної освіти майбутніх економістів : монографія / Г. Я. Дутка ; наук. ред. д-р пед. наук, проф., чл.-кор. АПН України М. І. Бурда. – К. : УБС НБУ, 2008. – 478 с.

симпозіуму ЮНЕСКО визнали, що фундаментальна освіта має формувати глибокі теоретичні знання, критичне мислення і бути спрямованою на розв'язання проблем глобальної етики і глобальної відповідальності як принципових норм нового гуманізму. Нова парадигма освіти спрямована на формування здатності отримувати роботу та успішно її виконувати"¹.

При цьому можна говорити про два підходи цього напрямку – фундаменталізація освітніх об'єктів та фундаментальні знання й поняття.

Відповідно до *першого підходу*, серед освітніх об'єктів існують фундаментальні, тобто такі, які мають дві грані свого вияву для суб'єкта його пізнання – реальну і ідеальну. "Ідея об'єкта належить ідеальному світові поняття, вона більш універсальна, ніж реальний об'єкт, оскільки властива різним об'єктам з різних областей (наприклад, у двох реальних беріз є загальна ідея берези, у берези і сосни є загальна ідея дерева, у дерева і водорості є загальна ідея рослини, у природних і культурних процесів є загальна ідея руху). Водночас, фундаментальний освітній об'єкт має дві форми вияву в освітніх стандартах – реальну і знаннєву. Реальна – відбивається безпосередньо в обов'язкових для вивчення об'єктах дійсності: деревах, тваринах, художніх та інших текстах, предметах мистецтва, технічних пристроях, побутовому оточенні, явищах природи і культури, соціальних та інших практиках; знаннєва – у поняттях, категоріях, ідеях, гіпотезах, законах, теоріях, правилах, нормах, у художніх принципах, культурних традиціях тощо"².

При цьому, "фундаментальні об'єкти служать джерелами освіти людини протягом усього її життя, їх не можна пройти, вивчити в якому-небудь предметі або класі. І людина, що формується, що пізнає, завжди буде повертатися до головних понять, до проблем, які називають вічними"³. Загалом способи пошуку фундаментальних освітніх об'єктів у різних навчальних галузях А. В. Хуторський поділяє на три групи:

1) аналіз науки або початкової сфери діяльності, коли у відповідній навчальному предметові, науці або сфері діяльності виділяють реальні предмети і явища (у фізиці – фізичні явища, речовини в різних станах, фундаментальні поля і взаємодії, елементарні частки; у хімії – речовини і процеси їх перетворення; в історії – предмети і події історичного значення тощо);

2) аналіз навчального предмета, коли в навчальних курсах виділяють ключові методологічні елементи, відшукують відповідні їм об'єкти реальної дійсності, які й переводять на первинні стадії навчального пізнання;

¹ Дутка Г. Я. Фундаменталізація математичної освіти майбутніх економістів : монографія / Г. Я. Дутка ; наук. ред. д-р пед. наук, проф., чл.-кор. АПН України М. І. Бурда. – К. : УБС НБУ, 2008. – С. 68.

² Там само, с. 245.

³ Хуторской А. В. Современная дидактика : [учеб. для вузов] / А. В. Хуторской. – СПб. : Питер, 2001. – С. 200.

3) рефлексивний аналіз навчальної діяльності, тобто фундаментальні освітні об'єкти можуть бути виявлені безпосередньо під час освітньої діяльності¹.

Відповідно до *другого підходу* важливими є фундаментальні знання та поняття, які відображають фундаментальні властивості природи і водночас є універсальними засобами пізнання (симетрія, відносність, невизначеність), тобто такі, які дають інформацію про найбільш загальні, основоположні властивості матерії (поле, речовина, лептони, кварки, бозони, спин, імовірність, фундаментальні константи). Відтак, фундаментальними вважають знання, які лежать в основі наукового світогляду, на їхній базі формується уявлення про наукову картину світу; при цьому "саме наукові знання є фундаментальними, причому ті з них, які становлять ядро наукових теорій. Методологічні знання відображають загальні закономірності процесу наукового та навчального пізнання"².

С. Я. Казанцев виділяє стратегічні напрями фундаменталізації навчання: створення системи освіти, націленої на розвиток інваріантних, методологічно важливих, триваложивучих; перехід від "освіти на все життя" до "освіти протягом усього життя"; орієнтація на засвоєння глибинних, сутнісних зв'язків і підстав, складових цілісної наукової картини світу, онтологічну і гносеологічну єдність методології і пізнавальної діяльності; вихід на системне, цілісне пізнання і самопізнання, розвиток і саморозвиток; взаємозв'язок і взаємозбагачення гуманітарних, культурологічних, загальнонаукових і спеціальних дисциплін; забезпечення творчої самореалізації й інтелектуального зростання особистості студента; розвиток наукового стилю мислення, діяльності, спілкування; потреба в безперервній самоосвіті і саморозвитку; забезпечення бази для розвитку загальної і професійної культури, подолання адаптаційних бар'єрів у разі зміни професійних функцій³.

При цьому до фундаментальних знань нині відносять не тільки логіко-математичні і природно-наукові знання, але і соціально-психологічні, філософські, культурно-історичні, а також суспільно-політичні тощо). Загалом, "процес фундаменталізації являє собою збільшення об'єму і ролі дисциплін загальнонаукового циклу; посилення зв'язків між дисциплінами навчального плану; перебудову циклу професійних дисциплін (посилення уваги до світоглядних і соціальних проблем); забезпечення формування в процесі освіти методологічної культури фахівця (методи пізнавальної, професійної, комунікативної і аксіологічної діяльності); вивчення спеціальних дисциплін,

¹ Хуторской А. В. Современная дидактика : [учеб. для вузов] / А. В. Хуторской. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с.

² Гільбух Ю. Інноваційний експеримент у школі. На допомогу початкуючому дослідникові / Ю. З. Гільбух, М. І. Дробноход. – К., 1994. – С. 63.

³ Казанцев С. Я. Дидактические основы фундаментализации обучения в системе высшего образования / С. Я. Казанцев. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2000. – С. 30.

спрямованих на формування навичок володіння засобами і технологією інформаційної культури тощо"¹ (рис. 1.).

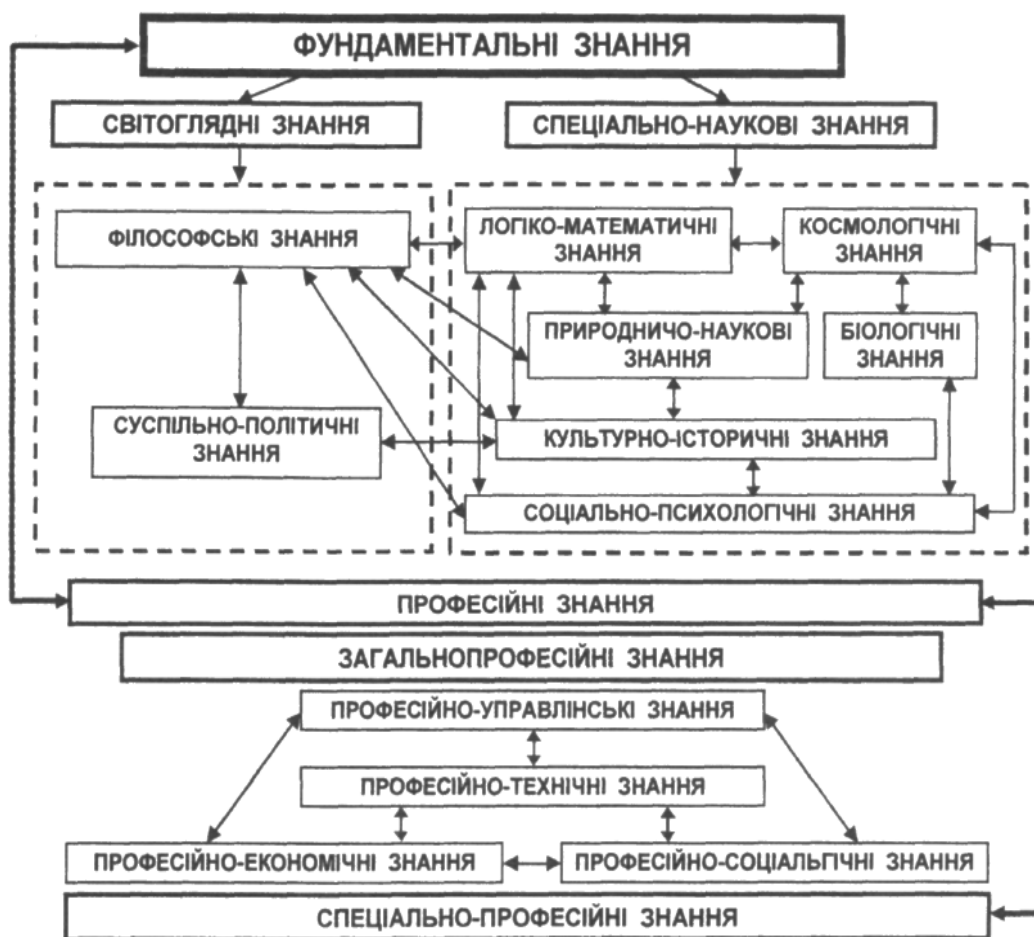


Рис. 1. Сучасна модель фундаментальності знань

Як пише Г. Я. Дудка, співвідношення видів знань у системі освіти і розподіл навчального навантаження відповідно до цього можуть у першому наближенні виглядати таким чином, що основний навчальний час іде на вивчення вже накопичених традиційних знань. Вивчення прагматичних знань і навичок, тобто професійна підготовка з обраної спеціальності, як правило, займає не більше ніж 15-20 % від загального обсягу навчального навантаження.

¹ Романовський О. Г. Професійна підготовка майбутнього фахівця у контексті фундаменталізації сучасної освіти / О. Г. Романовський // Професійна освіта: ціннісні орієнтири сучасності : зб. наук. праць / за заг. ред. І. А. Зязюна ; Інститут педагогічної освіти дорослих АПН України. - К.; Харків : НТУ "ХПІ", 2009. - С. 134.

Таблиця 1

Умови фундаменталізації сучасної освіти

УМОВА	РЕЗУЛЬТАТ
1. Збільшення обсягу і роді дисциплін загальнонаукового циклу, посилення зв'язків між дисциплінами навчального плану	Сприяє вихованню системного мислення, усвідомленню необхідності врахування економічних, соціальних, політичних та інших чинників при розробці і впровадженні нової техніки, технології, обладнання
2. Перебудова циклу професійних дисциплін	Посилення уваги в цих курсах до методичних, світоглядних і соціальних проблем; вивчення окремих чинників, закономірностей явищ і понять, теоретичних положень на базі узагальнюючих (фундаментальних) ідей і принципів; перехід від аналізу до синтезу проектних рішень, їх оптимізації і математичного моделювання в спеціальних курсах
3. Забезпечення формування в процесі освіти методологічної культури фахівця	Освоєння методів пізнавальної, професійної, комунікативної та аксіологічної діяльності
4. Вивчення спеціальних дисциплін, спрямованих на формування стійких навичок володіння засобами і технологією інформаційної культури	Спрямування на освоєння студентами раціональних методів оволодіння змістом освіти

Що ж до нових знань, які мають надходити в систему освіти безпосередньо у процесі навчання, то час на їх вивчення звичайно не перевищує 5-7 %. А час, що затрачується на розвиток творчих здібностей людини та її здатності до самонавчання, – ще менший ¹.

Загалом, фундаменталізація навчання може розглядається як система умов проектування фундаментального освітнього простору, основними компонентами якого є: ціннісно-смісловий; інформаційний; інтелектуальний; культурологічний; діяльнісний; комунікативний простір.

Сутність принципу фундаментальності знань можна виразити у низці положень, серед яких ми виділили ті, які, на наш погляд, є найважливішими:

1. Фундаментальність окремих дисциплінарних знань не зводиться до фундаментальності наукових знань.

2. Фундаментальність наукового знання не зводиться до науково-раціонального знання, вона передбачає і наукову інтуїцію.

3. Фундаментальність знань базується на науковій і філософській рефлексії педагога, хоча вони пристосовані до "концептуальної системи" студента.

4. Фундаментальне знання – це знання, звернене до законів, за якими функціонує і розвивається світ поза людиною і світ усередині людини.

¹ Дутка Г. Я. Фундаменталізація математичної освіти майбутніх економістів : монографія / Г. Я. Дутка ; наук. ред. д-р пед. наук, проф., чл.-кор. АПН України М. І. Бурда. – К. : УБС НБУ, 2008. – С. 18.

5. Фундаментальні знання, як найважливіше "ядро", містять знання рефлексій і метазнання.
6. Фундаментальність знань означає їхню універсальність, спрямованість на сприйняття світу як цілого.
7. Холістичність системи знання є найважливішим критерієм його фундаментальності.
8. Фундаментальність знань означає їхню інтегративність.
9. Критерієм фундаментальності знань є їхня неklasичність.
10. Критерієм фундаментальності знань є їхня проблемність.
11. Формування фундаментального знання, як один із найважливіших процесів фундаменталізації освіти, містить їх системологізацію, таксономізацію, квалітативізацію, методологізацію, кібернетизацію, проблематизацію, математизацію, циклізацію в організації знань ¹.

Таблиця 2

Принципи дидактики в контексті фундаменталізації освіти

<i>ПРИНЦИП</i>	<i>ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЯ ОСВІТИ</i>
<i>Зв'язок теорії з практикою, наступність змісту, науковість</i>	Формування фундаментального компонента змісту освіти
<i>Оптимізація навчального процесу</i>	Фундаменталізація освіти як один із засобів її оптимізації
<i>Формування єдності знань і вмінь</i>	Інтегративний підхід у фундаменталізації змісту освіти
<i>Розвиток ініціативи і самостійності</i>	Роль фундаментальних знань у формуванні якостей особистості
<i>Систематичність і послідовність знань і вмінь</i>	Фундаменталізація як чинник забезпечення систематичності і послідовності отримуваних знань і формування умінь
<i>Творча активність та індивідуальність</i>	Фундаменталізація як чинник формування творчої активності
<i>Усвідомленість та ґрунтовність знань</i>	Фундаментальні знання як стрижньові для забезпечення усвідомленості і ґрунтовності професійних знань
<i>Цілеспрямованість та мотивація</i>	Фундаментальний компонент змісту освіти як чинник мотивації навчання
<i>Гуманістична цілеспрямованість</i>	Фундаменталізація як засіб гуманізації освіти
<i>Доступність навчання</i>	Зростання доступності навчання шляхом оптимізації фундаментального змісту освіти

¹ Субетто А. И. Проблемы фундаментализации и источников формирования содержания высшего образования / А. И. Субетто. – Кострома : Изд-во КГПУ, 1995. – 168 с.

Загалом, принцип фундаменталізації знань можна вважати засадничим нової науково-педагогічної парадигми, яка виявляє певні умови щодо фундаменталізації сучасної освіти. При цьому, процес фундаменталізації сучасної освіти позначається на дидактичних принципах її організації¹.

Відтак, фундаменталізація освіти постає вираженням певної освітньої парадигми. При цьому, "парадигма, заснована на фундаменталізації освіти, цінна тим, що дозволяє наблизитися до вирішення завдань виховання і освіти в контексті різнобічного розвитку особистості, а саме: гармонізувати відносини людини з природою через освоєння сучасної наукової картини світу; стимулювати інтелектуальний розвиток і збагачення мислення через освоєння сучасних методів наукового пізнання; домогтися успішної соціалізації людини через її занурення в культурне, зокрема техногенне і комп'ютеризоване середовище; навчити людину жити в потоці насиченої та активного інформаційного середовища, створити передумови та умови для безперервної самоосвіти; створити умови отримання широкої базової освіти, що дозволяє досить швидко переключатися на суміжні об'єкти професійної діяльності, зважаючи на інтеграційні тенденції розвитку науки і техніки"².

Зазначене вище дозволяє дійти висновку про критичне значення, яке набуває у наш час розробка інтегративних курсів, що мають поєднувати різні предметні галузі пізнання.

¹ Дутка Г. Я. Фундаменталізація математичної освіти майбутніх економістів : монографія / Г. Я. Дутка ; наук. ред. д-р пед. наук, проф., чл.-кор. АПН України М. І. Бурда. – К. : УБС НБУ, 2008. – С. 45-60.

² Там само, с. 69.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ ДО ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА: АМЕРИКАНСЬКИЙ ВИМІР

Інформаційний розвиток, який значною мірою визначає динаміку суспільного життя людства у 21-му столітті, зумовлює поширення інформації на всі сфери життєдіяльності сучасної України. У рамках інформаційного суспільства формується соціальний інтелект, який реалізується через інформаційний простір, утворений засобами масової інформації та комунікації. Поряд з цим формується нова соціальна верства, основу якої становлять фахівці, котрі володіють комп'ютерними технологіями, формують інтелектуальний ринок, продукують обмін ідеями та інформацією. Все це забезпечує безперервну циркуляцію нового інтелектуального спілкування у сфері культури, виробництва та суспільного життя.

Останнім часом суспільство почало усвідомлювати принципово нову роль мовної освіти у суспільному інформаційному світі заради підтримки мобільності, взаєморозуміння і співпраці, подолання упереджень і дискримінації. 21-е століття назване ЮНЕСКО віком поліглотів, тобто знання не тільки одного, а декількох іноземних мов стає необхідною умовою освіченості в інформаційному суспільстві. Гармонійний розвиток інформаційного суспільства можливий за умови плекання доступності мультилінгвальної інформації, без чого будуть втрачені локальні культури і обмежена комунікація з рештою світу. У документі ЮНЕСКО "Стан дослідження інформаційного суспільства" запропоновано, що практика електронного перекладу і встановлення норм, стандартів, правових інструментів, принципів і кодів поведінки сприятимуть поширенню знань, поважному ставленню до користування всіма мовами, розширенню мовного розмаїття у кіберпросторі, доступу до культурної та наукової інформації через створення мультилінгвальних вебсайтів¹.

Зростання ролі та обсягів багатомовної інформації перебуває в тісному взаємозв'язку з освітньою складовою суспільного розвитку. Процес інформатизації мовної освіти потребує детального аналізу можливостей, потреб і специфіки підготовки майбутніх учителів іноземних мов до діяльності в умовах інформаційного суспільства, а також урахування досвіду західних країн, які вже мають значний доробок у справі інтеграції інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у практику шкільної та університетської мовної освіти, зокрема, у США.

Американські вчені приділяють велику увагу проблемам становлення інформаційного суспільства як такого, формування інформаційного освіт-

¹ Status of Research on the Information Society. UNESCO Publications for the World Summit on the Information Society / Ed. by Kwame Boafo. – Paris: UNESCO, 2003. – P. 58.

нього простору, вивченню особливостей, суперечностей в освіті, зумовлених інформатизацією (Д. Белл, О. Тоффлер, Г. Драйден, Дж. Вос, А. Албіріні, Н. Вентворт, Р. Ерл, М. Коннелл та ін.). У дослідженні проблематики освітніх змін в американському інформаційному суспільстві чітко виокремлюються дві тенденції: з одного боку, науковці та практики докладають значних зусиль для розробки нових ефективних стратегій для впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у навчальний процес на різних рівнях існуючої освітньої системи; з іншого, йде теоретичний аналіз сучасної освітньої парадигми на предмет її відповідності вимогам інформаційного суспільства, викликаний тим, що освіта залишається єдиною важливою сферою, яку комп'ютерам не вдалося (поки що) суттєво змінити ¹. Незважаючи на великі затрати, широке коло експериментів і досліджень, проблема інтеграції сучасних технологій на освітніх теренах не отримала ефективного вирішення. Це спричинило кризу і протиріччя серед освітян, які деякі вчені намагаються пояснити матеріальними перешкодами: брак планування, коштів, технічного забезпечення; відсутність стандартів, невідповідність професійної підготовки вчителів, недостатність знань з користування комп'ютером, цифрова нерівність, проблеми ушкодження здоров'я, некоректне застосування Інтернет-інформації тощо ². Але останнім часом з'явилася думка про те, що головна причина кризи виходить далеко за межі цих конкретних проблем і торкається більш теоретичних питань, пов'язаних з конфліктом між новими технологіями і освітньою парадигмою ³.

У контексті зіткнення індустріальної та інформаційної епох у сучасній Україні ми вважаємо актуальним зосередити увагу на розгляді можливих шляхів комп'ютеризації мовної педагогічної освіти. Для розуміння цих теоретичних засад уявляється доцільним стисло порівняти освітні системи двох епох.

Освіта індустріальної доби сформувалася як процес засвоєння знань, умінь, навичок, ставлень і цінностей, передбачених навчальними програмами. Це відбувалося шляхом організованого навчання. У такій системі знань той, хто навчається, займає позицію отримувача в процесі передачі знань ⁴. Освіта, отримана таким чином, є необхідною умовою набуття соціального статусу, добробуту, службового положення тощо. Отже, освіта стала новою парадигмою знань і єдиним легітимним шляхом до знань. Утворення освіти як парадигми супроводжувалися появою шкіл, які концептуально відрізнялися від релігійного навчання тим, що в них „навчали всіх всьому”

¹ Bennett, F. (1999). Computers as tutors: Solving the crisis in education. Sarasota, FL: Faben. – P. 46.

² Alliance for Childhood. Fool's gold: A critical look at computers in childhood – Executive summary. (2001). ([http:// www.allianceforchildhood.net/projects/computers_ reports_ fools_ gold_exec.htm](http://www.allianceforchildhood.net/projects/computers_reports/fools_gold_exec.htm).); Pelgrum, W.J. (2001). Obstacles to the integration of ICT in education: Results from a worldwide educational assessment. Computers and Education, 37, p. 163-178.

³ Ibirini, A. (2007). The crisis of educational technology, and the prospect of reinventing education. Educational Technology and Society. 10 (1), p. 227-236.

⁴ Jones, B.L. & Maloy, R.W. (1996). Schools for an information age: Restructuring foundations for learning and teaching. Westport: Praeger, 214 p.

для того, щоб кожна людина могла стати функціональним членом суспільства. Ян Амос Каменський, один із засновників сучасної школи, вважав, що освіта стала механізмом, який формує новий тип людини для індустріального середовища, створеного наукою¹.

Індустріальний спосіб виробництва також розробив інструментарій для управління освітньою парадигмою: сертифікування вчителів, програми, підручники, тести та інші засоби підтримання життєдіяльності освіти в індустріальному суспільстві. Система знань узаконювала індустріальний спосіб виробництва і готувала людей для обслуговування конвеєру. Знання стали дорівнювати сумі формального навчання, отриманого людиною. Тобто для того, щоб підніматися по соціально-економічних щаблях, треба було сягати на все вищий і вищий рівень освіти. Тим, хто мав вищий рівень освіти, доставалися провідні посади, а відсутність такого автоматично означала відсталість та некомпетентність. Мірою знань стали ліцензії, сертифікати, дипломи.

Перетворення освіти у функціональну соціальну структуру уможливило управління людьми згідно з ідеалами індустріального суспільства, і такий *status quo* зберігався до другої половини ХХ-го століття, тобто до початку інформаційної революції.

Освіта інформаційної доби. Ідея використання комп'ютерів в освіті виникла в середині 50-х років минулого століття, коли американський шкільний простір був охоплений всебічним реформуванням². Перші комп'ютери з'явилися в аудиторіях завдяки проектам IBM та на хвилі інформаційної революції „обіцяли” стати каталізаторами докорінних змін у всій системі освіти, а саме: демократизації навчання, децентралізації викладання, збільшення можливостей доступу до множинних інформаційних ресурсів, усунення ієрархії в комунікації та взаємодії, посилення співпраці та дослідництва серед студентів, виходу навчання за часові і просторові межі класної кімнати. Однак педагогічна думка виявилася надто консервативною, щоб створити сприятливі умови для революціонізації освіти шляхом використання новітніх технологій. Натомість, розроблені комп'ютерні програми використовувалися з метою поліпшення стану викладання у традиційній аудиторії як засоби більш ефективного (порівняно з учителем) викладу освітньої інформації. Таке бачення перспектив інтеграції комп'ютерних технологій у навчальний процес повністю співпадає з біхевіористською моделлю навчання, яка, замість вивчення нових можливостей викладання і навчання, суттєво обмежувала освітні функції комп'ютера, звужуючи їх до функцій: діагностики і контролю за навчальним процесом; пред'явлення і збереження інформації; мотивації та організації тренування і практики; індивідуалізованого навчання³.

Зміст навчання також залишався традиційним для всіх навчальних предметів, а навчальне програмне забезпечення було електронним аналогом підручників. Відносно мало уваги приділялося учню/студенту, який зазвичай

¹ Illich, I. (1973). *Tools for Conviviality*. New York: Harper and Row. – P. 19.

² Poole, B.J. (1995). *Education for an Information Age: Teaching in the computerized classroom*. Madison: WCB Brown & Benchmark. – P. 42.

³ Tolman, M., & Alfred, R. (1991). *What research says to the teacher: The computer and education* (2nd ed.). Washington, D.C.: National Education Association. – P. 5.

розглядався як пасивний реципієнт навчальної інформації. В цілому, така модель повторювала навчальні зразки індустріальної епохи з однією різницею: комп'ютер став замінювати вчителя у навчальному процесі. На щастя, освітяни швидко відчули, що проста заміна посередника не впливає на якість навчання; з'явилися критичні зауваження про те, що біхевіористський підхід до комп'ютеризації навчання дегуманізує навчальний процес та ігнорує самозначущість учня/студента, креативність і соціальні цінності ¹. У відповідь, технологічні апологети стверджували, що практика лімітованого застосування інформаційних технологій не використовує весь потенціал комп'ютерів і тому має низьку якість ².

У 80-х роках минулого століття біхевіористська модель навчання стала поступово замінюватися когнітивно-конструктивістською, представленою принципами створення „навчального середовища” і „когнітивних інструментів” (cognitive tools), які широко користувалися комп'ютерними технологіями для підтримки процесу конструювання знань. Теоретичною базою цієї моделі були визнані конструктивізм з його акцентом на важливості конструювання знань через дію, дослідження, відкриття і співпрацю, та когнітивізм, який розглядав навчання як інтерактивний (а не стільки реактивний) процес, в якому вчитель виступає фасилітатором обробки інформації учнями та їх взаємодії. Однак розроблені на цих засадах електронні навчальні програмні засоби не змогли радикально інтегруватися у практику навчання, оскільки потребували надто багато часу для виконання запропонованих завдань і здебільшого використовувалися як додатковий матеріал. Отже, когнітивно-конструктивістській моделі навчання за допомогою цифрових медіа також не вдалося внести значних змін в освітнє середовище, що породило досить песимістичні настрої серед деяких освітян, які тепер вважали, що „комп'ютер буде ще одним з технологічних інструментів, які не тільки не спричинили революцію у навчанні, але й не виправдали первинних сподівань” ³.

У 90-х роках, з появою Інтернету, освітня реформа набула нового напрямку. Інтернет як засіб привнесення зовнішнього світу до аудиторії, приєднання студентів до всіх можливих інформаційних ресурсів викликав до життя спроби трансформувати курікулум, пристосовуючи до нього нові технологічні можливості та навіть пристосовуючи сам курікулум до комп'ютеру. Однак, на думку М. Фуллана, навчальний досвід, який базується на використанні Інтернету, свідчить скоріше про кількісний стрибок у доступі до інформації, ніж про якісні зміни курікулума ⁴. Вочевидь, проблему слід шукати не в самій електронній технології, а у певній її несумісності з існуючою освіт-

¹ Alessi, S.M., & Trollip, S.R. (2001). *Multimedia for Learning: Methods and Development*. Needham Heights: Allyn & Bacon. – P. 37.

² Jonassen, D. (1998). *Instructional design for microcomputer courseware*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum – P. 27.

³ Dunkel, P. (1987). Computer-assisted instruction (CAL) and computer-assisted Language Learning (CALL): Past dilemma and future prospects for audible CALL. *The Modern Language Journal*, 71, p. 250-260. – P. 254.

⁴ Fullan, M. (2000). The three stories of educational reform. *Phi Delta Kappa*, 81 (8), p. 581-584.

ньою парадигмою, створеною для контролю, ієрархії, структурованої урочної системи, дисципліни, накопичення знань, безпосередньої взаємодії.

Пояснюючи кризу в американській освіті на початку 21-го століття, пов'язану з труднощами інтеграції інструментарія інформаційного суспільства до індустріальної парадигми, американський науковець А. Албіріні резюмує: необхідна реконфігурація ролі цифрових медіа; головною функцією нових медіа все ще є забезпечення більш ефективних засобів передачі видів інформації, які накопичені протягом останніх 400 років, а не створення нового шляхами, які представляють культуру інформаційної доби ¹. Г. Саломон називає це явище технологічним парадоксом, який впливає із стійкою тенденції освітньої системи до самозбереження через пристосування нових технологій до існуючих навчальних практик ².

Певне коло дослідників, які шукають вихід з цієї концептуальної неспроможності американської освітньої системи до змін, що відповідають вимогам інформаційного суспільства, поділяють думку про те, що починати системні трансформації слід з підготовки ключової діючої особи освіти – вчителя (В. Пелгрум, А. Албіріні). Феномен опору вчителів змінам, які можуть спричинити комп'ютерні технології в їхньому професійному контексті, достатньо задокументований в педагогічних дослідженнях (Н. Вентворт, Р. Ерл, М. Коннелл). Фактично, значна кількість вчителів ніяковіють через виклики комп'ютера тим цінностям і ролям, які відведені для них в індустріальній освітній парадигмі.

Аналізуючи мовні детермінанти сучасної освіти, польський дослідник А. Гофрон показує вплив мовного чинника на зміну освітніх моделей ³. Якщо в індустріальній цивілізації мовна освіта виступала головним чином транслятором знань, традицій культури, то в інформаційній цивілізації вона повинна стати своєрідним медіатором в набутті знань – не просто передавати готові знання, а вчити здобувати, знаходити і застосовувати їх.

Щоб розірвати це коло і почати готувати майбутніх учителів іноземних мов (ІМ) для завтрашнього, а не вчорашнього світу, слід здійснити складну спробу щодо інтегрування новітніх ІКТ до навчальних програм і практик на всіх рівнях професійної підготовки вчителів, перш за все, у вищих навчальних закладах.

Необхідність розвитку професійного рівня інформаційної компетентності майбутніх учителів ІМ продиктована такими положеннями: 1) *реалізація* соціального заказу, обумовленого інформатизацією сучасного суспільства: необхідність підготовки майбутнього вчителя іноземної мови в галузі інфо-

¹ Albirini, A. (2007). The crisis of educational technology, and the prospect of reinventing education. *Educational Technology and Society*. 10 (1). – P. 231.

² Salomon, G. (2002). Technology and pedagogy: Why don't we see the promised revolution? *Educational Technology*, 42 (1), p. 71-75.

³ Albirini, A. (2007). The crisis of educational technology, and the prospect of reinventing education. *Educational Technology and Society*. 10 (1), p. 227-236.

рматики та ІКТ; необхідність використання педагогічних та інформаційних технологій для підготовки учнів до самостійної пізнавальної діяльності; 2) *розвиток* особистості майбутнього вчителя ІМ, підготовка його до самостійної продуктивної іншомовної та інтеркультурної діяльності в умовах інформаційного суспільства: розвиток конструктивного, алгоритмічного мислення завдяки особливостям спілкування з ІКТ; розвиток творчого мислення за рахунок зменшення долі репродуктивної діяльності; розвиток комунікативних здібностей на основі виконання сумісних проєктів з учнями з країн мови, що вивчається; формування вмінь приймати оптимальні рішення у складній ситуації (у ході мовних, телекомунікаційних ділових ігор, роботи з програмами-тренажерами тощо); розвиток навичок філологічної дослідницької діяльності (при роботі з моделюючими програмами та інтелектуальними навчальними методами); 3) *інтенсифікація* всіх рівнів навчально-виховного процесу: підвищення ефективності та якості навчання через використання ІКТ; виявлення та застосування стимулів активізації пізнавальної діяльності учнів; поглиблення міжпредметних зв'язків у результаті використання сучасних засобів обробки інформації для вирішення завдань з різних предметів (інформаційне моделювання, локальні та мережеві бази даних та ін.)¹.

Розглядаючи діяльність кваліфікованого фахівця, можна визначити певні елементи інформаційної діяльності у кожному компоненті його професійної компетентності. Інформаційна діяльність розуміється як діяльність, пов'язана з обробкою певної осмисленої інформації та прийнятими на її основі певних рішень, тобто створення нової інформації. При тому термін "інформація" вживається у широкому сенсі як такі дані, невідомі до їх отримання, що є об'єктом зберігання, передачі та обробки.

На основі аналізу професійної діяльності вчителя ІМ і спираючись на класифікацію видів інформаційної діяльності педагога, запропоновану І.В. Роберт², ми дослідили такі види інформаційної діяльності американського вчителя ІМ: 1) пошук і збір автентичних матеріалів у текстовому, графічному, звуковому і відео форматах при використанні різних видів ІКТ: баз даних, інструментальних програмних засобів, ресурсів Інтернет тощо; 2) обробка автентичних матеріалів за допомогою текстових процесорів, графічних редакторів, програмних засобів обробки звука і відео, баз даних, програм створення мультимедійних презентацій та ін.); 3) використання автентичної та вторинної інформації, що передбачає перспективне планування навчально-виховного процесу за умов реалізації потенціалу ІКТ автоматизувати процеси інформаційно-методичного забезпечення, вимагає від учителя вміння створювати моделі навчання відповідно до психолого-педагогічних і методичних вимог.

¹ Bennett, F. (1999). Computers as tutors: Solving the crisis in education. Sarasota, FL: Faben. – P. 11-12.

² Роберт І.В. Совершенные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы, перспективы использования. – М.: Школа – Пресс, 1994. – С. 173-175.

Поділяючи думку Г.Дудні¹, у контексті американської освіти ми також виявили, що для здійснення інформаційної діяльності майбутній вчитель ІМ має сформувати і розвинути чотири основні групи вмінь: конструктивні, організаційні, комунікативні та гностичні. *Конструктивна* група містить уміння вибирати програмне забезпечення і раціональні методи обробки автентичної та навчальної інформації у різних форматах, проектувати навчально-виховний процес з використанням ІКТ, з урахуванням індивідуальних особливостей учнів та специфіки комп'ютерного викладання різних аспектів мови. *Організаційні* вміння передбачають, зокрема, вміння працювати з базами даних і знань (електронні словники, довідники, енциклопедії), застосовувати різні прийоми фіксації автентичного матеріалу засобами ІКТ, здійснювати організацію індивідуальної, парної, групової діяльності з використанням ІКТ у навчанні ІМ, перебудувати систему своєї педагогічної діяльності. *Комунікативні* вміння – це вміння проводити інтерактивне спілкування, вибирати спосіб мережевої взаємодії (синхронний, асинхронний), аналізувати рівень доступності для учнів автентичного і навчального матеріалу. *Гностична* група включає вміння прогнозувати ефективність використання програмних засобів і організаційних форм діяльності вчителя та учнів з ресурсами ІКТ у процесі навчання іноземної мови, її мережевої взаємодії; вміння аналізувати проведений з використанням ІКТ урок іноземної мови; вміння оцінювати готовність до педагогічної діяльності із застосуванням ІКТ.

На основі аналізу американських освітніх стандартів в галузі викладання і вивчення ІМ², навчальних планів і програм відділень університетів, які готують майбутніх учителів іноземних мов, виявлено деякі нормативні, організаційні, психологічні та педагогічні умови успішного розвитку інформаційної компетентності вчителя ІМ.

Нормативні умови передбачають розробку вимог та освітніх стандартів щодо рівня інформаційної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови; введення в освітньо-професійну програму базового методичного курсу проблематики використання ІКТ у процесі навчання іноземної мови; включення до навчального плану курсів, спрямованих на розвиток інформаційної компетентності майбутнього вчителя ІМ.

Організаційні умови зосереджують увагу освітян на забезпеченні процесу розвитку інформаційної компетентності відповідною матеріально-технічною базою; організації постійного й неперервного контролю та управління розвитком інформаційної компетентності майбутнього вчителя ІМ на всіх етапах навчального процесу.

¹ Dudeney, G., Hockly, N. (2007). How to teach English with technology / Series editor: Jeremy Harmer. Harlow: Pearson Education Limited, 191 с.

² Program Standards for the Preparation of Foreign Language Teachers (Initial level- Undergraduate and Graduate) (For K-12 and Secondary Certification Programs). URL: www.acttl.org.

До психологічних умов належить формування позитивної мотивації на подолання психологічного бар'єру застосуванням ІКТ та безпосереднє використання ІКТ у професійній діяльності майбутнього вчителя ІМ.

Педагогічні умови передбачають: співвіднесення результатів підготовки в галузі ІКТ майбутніх учителів з вимогами, зумовленими інформаційною діяльністю спеціаліста; співставлення змісту навчальних курсів, спрямованих на розвиток інформаційної компетентності майбутнього вчителя ІМ, з основними тенденціями й особливостями інформатизації системи освіти; активізацією пізнавальних процесів завдяки застосуванню спеціальних методів і засобів навчання на різних етапах професійної підготовки; оптимальне поєднання різних форм організації навчального процесу, створення умов для організації самостійної роботи студентів.

Підвищення якості підготовки вчителів є головною ідеєю модернізації педагогічної освіти, що відбувається у сучасній Америці. На думку представників американської педагогіки К. Браунелла, Е. Існера, Б. Коліса, Д. Паркера та ін., модернізація системи підготовки вчителів не буде ефективною, якщо вона стосується тільки структури педагогічної освіти та її змісту, ігноруючи модернізацію технологій підготовки вчителів, зміни у процесі взаємодії викладача і студента ¹. У зв'язку з цим стратегічним напрямом модернізації професійно-педагогічної підготовки вчителів ІМ в умовах інформатизації є вдосконалення її технологій, які визначають характер і особливості взаємовідносин викладача і студента.

Мету розробки і використання сучасних технологій дослідники вбачають не в новизні й оригінальності, а у підвищенні якості професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів ². Загальними тенденціями вдосконалення технологій і методів навчання в американських педагогічних навчальних закладах уявляються: активізація навчальної діяльності студентів через проблемне навчання, індивідуалізацію, персоналізацію навчання, модульне навчання, навчальне консультування, кооперативне навчання; розширення планової методично й організаційно забезпеченої, самостійної роботи студентів, форми якої індивідуалізуються залежно від здібностей і рівня підготовки, цілей освіти, специфіки майбутньої педагогічної діяльності; поширення "незалежного навчання", що передбачає відсутність безпосереднього особистого контакту між викладачем і студентом, використання ІКТ для забезпечення двобічного опосередкованого зв'язку між викладачем і студентом з можливістю проведення цільових зустрічей між ними; комплексне використання потенціалу сучасної техніки і досягнень в галузі педагогіки, психології навчання, соціології, теорії інформації; зниження інтересу до конкретних цілісних технологій та надання переваги власному вибору і творчості

¹ Сахиева Р.Г. Основные направления модернизации профессионально-педагогической подготовки учителей в США. Дисс. ...канд. пед. наук, 13.00.01. – Казань, 2004. – С. 95.

² Гушлевська І.В. Трансформація професійних функцій вчителя в умовах інформаційного суспільства (на матеріалах США і Канади): Дисс. ...канд. пед. наук, 13.00.04. – С. 84.

викладачів щодо цілеспрямованого комбінування різноманітних технологій в освітньому процесі.

У навчальних закладах педагогічного профілю США у контексті сучасного викладання іноземних мов особливого поширення набули такі методи навчання: репродуктивні (метод аналізу ситуацій, мікровикладання, метод викладання командою), побудовані на чіткій системі пред'явлення інформації та контролю за її засвоєнням для досягнення заданого результату; проблемно-пошукові (проблемна дискусія, метод проектів, метод відкриттів, метод синектики), орієнтовані на самостійне здобуття знань студентами, на активізацію їх пізнавальної та інформаційної діяльності, розвиток мислення; ігрові (імітаційна гра, моделювання, навчальна гра з вирішенням проблем), які моделюють типові педагогічні ситуації та забезпечують студентам розбудову професійної діяльності, сумісної роботи, діалогічного спілкування, прийняття рішень на основі всебічного аналізу ситуації з сукупним опануванням і використанням раніше засвоєного матеріалу.

Головною вимогою до вибору методів навчання у США є організація процесу навчання як серії дослідницьких дій, у ході яких студент сам набуває знань, а з ними й вміння самостійно працювати. Внутрішня релевантність студента як вирішальний принцип вибору методів навчання акцентує увагу на методах, заснованих на особистому емоційному сприйнятті студентів, які створюють умови для самовираження і сприяють формуванню творчої активності майбутніх учителів ІМ.

Наші дослідження шляхів упровадження дослідницького компоненту у програми підготовки вчителя у дослідницьких університетах штатів Огайо і Місурі, проведені в рамках програм наукового обміну "Партнерство в освіті" та імені Фулбрайта, дають підстави стверджувати, що на сьогодні існують різноманітні підходи до організації процесу формування дослідницьких умінь майбутнього вчителя ІМ, насамперед на засадах виокремленого або інтегрованого навчання через дослідження. Виокремлений дослідницький компонент передбачає набуття студентами відповідних знань та умінь у процесі вивчення курсу "Дослідницька діяльність учителя" ("Action Research"). Теоретики дослідницької діяльності пропонують включати до навчальної програми цього курсу опрацювання шляхів ідентифікації педагогічної проблеми, огляд наукової і навчально-методичної літератури, планування і здійснення педагогічної інтервенції, рефлексії, оцінювання й аналізу кількісних та якісних результатів дослідження з наступною підготовкою їх до друку і розповсюдження серед педагогічного загалу ¹. Виконуючи невеликі проекти за запропонованим алгоритмом, студенти вчаться аналізувати і оптимізувати власну викладацьку діяльність та навчальну діяльність учнів (наприклад, під час педагогічних практики). Однак недоліком таких навчальних програм вважають низький рівень участі в них студентів, викликаний

¹ Hendricks, C. (2009). Improving schools through action research: A comprehensive guide for Educators. Columbus, Ohio: Pearson, p.8-9.

сухістю і недостатньою цікавістю викладання. Можливим контрзаходом цьому виглядає поєднання дослідницького компоненту з написанням студентами курсових робіт, тим самим створюючи навчальне середовище, в якому студентам знадобяться дослідницькі вміння для виконання поштових завдань.

Інтегрований дослідницький компонент професійної підготовки майбутніх учителів ІМ у сучасних університетах США забезпечує розбудову у студентів досвіду керованих і самостійних досліджень на більш ранній стадії, під час вивчення базових мовних і психолого-педагогічних дисциплін у вищому навчальному закладі. Так, на 1-му курсі при вивченні фахових дисциплін увага приділяється розвитку умінь пошуку необхідної інформації з наукових джерел та вправляння з технічними аспектами дослідницьких стратегій. Здебільшого така робота проводиться у групах і тільки після набуття студентами впевненості у виконанні елементарних дослідницьких дій – в індивідуальному режимі. На 2-му і 3-му курсах відбувається розширення складу дослідницьких умінь та автономії їх використання кожним майбутнім учителем-дослідником. Перехід до більш інтерпретативних аспектів дослідження очікує від студентів здатності презентувати дані у формі таблиць і графіків, інтерпретувати статистичну інформацію, укладати звіт про дослідження та ін. У межах 3-го року навчання кожен студент бере участь у щонайменше трьох періодах педагогічної практики і у значній кількості мікродосліджень у шкільних аудиторіях, результати яких вимагається узагальнити у формі доповіді та розповсюдити серед студентів і вчителів. Дослідницькі проекти 3-го курсу закладають методологічну основу для складнішої самостійної дослідницької діяльності студентів на 4-му курсі у курсі методики викладання іноземних мов.

Аналіз підготовки вчителів іноземних мов в американських університетах дає підстави стверджувати, що процес модернізації мовної педагогічної освіти відповідно до вимог інформаційного суспільства відбувається сьогодні досить стихійно. Неодноразові спроби скоординувати зусилля у цьому напрямі не дали очікуваних результатів. Однією з основних причин такого стану речей вважається відсутність однієї методології використання ІКТ у системі професійної підготовки фахівців. Вирішення цього завдання уявляється можливим лише на основі подальших комплексних досліджень психолого-педагогічних проблем навчання і виховання в умовах широкого застосування ІКТ, прогнозування соціальних наслідків інформатизації вищої та середньої освіти, розвитку інформаційної компетентності педагогічних працівників.

Школа – це майстерня, де формується думка підростаючої генерації, треба міцно тримати її в руках, якщо не хочеш випустити з рук майбутнього

А. Барбюс

РОЗДІЛ II.

ПРАКТИКА ВПРОВАДЖЕННЯ ОСВІТНІХ ІННОВАЦІЙ В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

- Інтеграція науки та виробництва – інноваційна модель сучасного освітнього простору країни
- Фундаменталізація та інтеграція навчально-виховного процесу – інноваційні напрями розвитку вищої освіти
- Обдарована молодь – національний скарб України
- Художньо-технічна та народна художня творчість – важливий чинник фахової підготовки майбутнього вчителя
- Підготовка магістрів в умовах ступеневої освіти
- Полікультурна підготовка студентів у системі вищої освіти
- Культурні осередки освітнього простору: центри полоністики, юдаїки, богемістики
- Новітні засоби професіоналізації та соціалізації майбутніх фахівців: юридична клініка, студентський євроклуб, студентська соціальна служба

ЖДУ ІМ. І. ФРАНКА ЯК МОДЕЛЬ РЕГІОНАЛЬНОГО ІННОВАЦІЙНОГО КОНСАЛТИНГОВОГО ЦЕНТРУ РЕГІОНУ

Стрімкий розвиток сучасних знань та технологій вимагає синтезу науки і виробництва, що реалізується на рівні технопарків та консалтингових центрів, які є осередками науково-технологічних досліджень країн і регіонів.

Житомирський державний університет імені Івана Франка *постає певною моделлю регіонального інноваційного консалтингового центру регіону*, який реалізовано на основі двох навчально-науково-виробничих комплексів, технопарку, Поліського інноваційного центру освіти та розвитку, консорціуму вищих навчальних закладів та функціонує на базі різних форм міжнародної наукової співпраці, науково-методичних університетських та міжвідомчих науково-дослідних центрів та лабораторій.

Проаналізуємо діяльність навчально-науково-виробничого комплексу "Полісся", створеного на базі університету наказом Міністерства освіти і науки України у 2004 році.

Комплекс є добровільним об'єднанням державних і недержавних навчально-виховних закладів, заснованих на різних формах власності. Освітні установи, які входять до Комплексу, зберігають юридичну і фінансову самостійність і здійснюють свою діяльність відповідно до Конституції України, Законів України "Про освіту", "Про вищу освіту", "Національної доктрини розвитку освіти України в ХХІ столітті", чинного законодавства, Положення та Установчого договору про спільну діяльність, інших нормативних документів, що стосуються діяльності комплексу.

Згідно з Положенням, затвердженим Міністерством освіти і науки України, комплекс "Полісся" забезпечує координацію спільної діяльності навчальних закладів, сприяє впровадженню ступеневої підготовки майбутніх фахівців за наскрізними навчальними планами і програмами та ефективному використанню науково-педагогічних кадрів навчально-лабораторної та виробничої бази, соціальної інфраструктури; організації підвищення кваліфікації викладачів навчальних закладів, спільному проведенню науково-дослідних робіт, апробації та використанню результатів наукових досліджень, розробці навчально-методичного забезпечення тощо.

Засновниками Комплексу є заклади, які входили у навчальний комплекс, створений у 2003 р. Житомирський державний університет імені Івана Франка, Бердичівський педагогічний коледж, Коростишівський педагогічний коледж імені І. Франка, Житомирський обласний педагогічний ліцей, Житомирська гуманітарна гімназія № 1, Житомирська гуманітарна гімназія № 23 імені М. Очерета, Житомирський міський ліцей I-III ступенів № 25 імені М. Щорса, Житомирська міська школа хореографічного мистецтва "Сонечко".

Членами навчально-науково-виробничого комплексу "Полісся", крім його засновників, є також навчальні заклади різних типів, які уклали Установчий договір з університетом: Центр професійно-технічної освіти м. Житоми-

ра ім. Героя Радянського Союзу А. Вітрука, Житомирський міський колегіум, Житомирська міська гімназія № 3, Новоград-Волинський медичний коледж, Новоград-Волинський колегіум, Новоград-Волинське загальноосвітнє навчально-виховне об'єднання "Гімназія імені Лесі Українки – дошкільний заклад", експериментальна загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів №10 м. Бердичева, Володар-Волинське навчально-виховне об'єднання "Школадитячий садок" І-ІІІ ступенів №1, Радомишльський ліцей №1 ім. Т. Шевченка, Олевська загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів № 1, Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти. Співзасновником Комплексу є Житомирське відкрите акціонерне товариство "Електровимірювач".

Керівником Комплексу наказом Міністерства освіти і науки призначено ректора університету, проф. П. Сауха.

Основними напрямками діяльності комплексу "Полісся" є:

- розробка та підготовка навчально-методичного забезпечення педагогічного процесу;
- стажування співробітників на базах Комплексу;
- організація навчальної та педагогічної практики студентів;
- робота з обдарованою учнівською та студентською молоддю;
- проведення конференцій, семінарів, "круглих столів", курсів з актуальних проблем діяльності Комплексу, підготовка, видання та реалізація практичних рекомендацій, підготовка науково-методичних збірників з досвіду роботи Комплексу;
- організація спільних виховних заходів;
- розгляд звітів окремих членів Комплексу, факультетів, кафедр, інших структурних підрозділів Комплексу про виконання запланованих спільних навчальних, наукових, виховних заходів.

Діяльність комплексу "Полісся" здійснюється згідно з планом, який обговорюється та затверджується головою ради комплексу – ректором університету на першому засіданні. Раз у місяць проводяться засідання комплексу, на яких обговорюються програми спільних наукових досліджень, результати вступних іспитів до університету, питання упровадження модульно-рейтингової системи у навчальний процес; питання щодо особливостей роботи з обдарованою молоддю, проблеми диференційованого підходу в навчальному процесі та інше. Однією із форм проведення засідань Комплексу є проведення "круглих столів" з актуальних проблем освіти, зокрема з тем "Основні засади та способи реалізації освітніх технологій у загальноосвітніх школах та вищих навчальних закладах у контексті Болонського процесу", "Про критерії оцінювання знань випускників ЗОШ і абітурієнтів", "Реалізація ідей педагогіки співробітництва у навчально-виховному процесі", "Зовнішнє незалежне тестування як один з чинників якості освіти" та інші. Під час засідань постійно проводяться презентації наукового та навчально-методичного доробків викладачів університету та навчально-методичного забезпечення навчальних закладів – членів комплексу, працюють виставки наукових робіт. Так, колектив експериментальної ЗОШ № 10 м. Бердичева презентував на-

вчально-методичний супровід "Програмово-методичне забезпечення модульно-розвивальної системи як засіб підвищення якості освіти та освітнього рівня педагогів школи", а Житомирський міський колегіум провів презентацію досвіду роботи колегіуму "Підвищення навчальних компетенцій творчо обдарованих учнів через співпрацю в рамках проекту "Колегіум – ВНЗ". Крім того, учасники засідань систематично ознайомлюються із структурними підрозділами та матеріально-технічною базою університету, зокрема, відбулося знайомство з студентською соціальною службою для молоді, яка діє в університеті, електронною бібліотекою, обсерваторією та лабораторіями фізико-математичного факультету.

Починаючи з 2006 р. для членів комплексу "Полісся" раз у рік проводяться виїзні засідання. Так, у Новоград-Волинському колегіумі був проведений круглий стіл "Європейський напрямок української освіти" та ознайомлення учасників засідання з матеріально-технічною базою колегіуму, уроками вчителів та презентацією наукового товариства колегіантів "ASTRA".

У 2007 р. учасники Комплексу відвідали Бердичівський педагогічний коледж. Під час засідання було заслухано доповідь директора коледжу А. Лейчук на тему "Гуманістичні тенденції в освітньо-виховному процесі педагогічного коледжу", відбулося ознайомлення учасників засідання з організацією науково-дослідницької діяльності студентів у студентському науковому товаристві "Інтел" та громадській організації "Школа рівних можливостей".

У 2008 р. відбулося виїзне засідання у Новоград-Волинському медичному коледжі, де ознайомилися з навчально-виховною роботою і навчально-методичним забезпеченням, переглянули відеофільм "До вершин професійної майстерності" та відвідали родинне свято "Від родини йде життя людини".

Організовується спільна робота науковців та педагогів у науково-методичних лабораторіях, проводяться спільні міжнародні та всеукраїнські конференції, "круглі столи" та виставки-презентації творчих робіт учнів навчальних закладів. Члени Комплексу беруть участь у щорічному методичному ярмарку університету. При кафедрі методики викладання іноземних мов і прикладної лінгвістики успішно працюють три науково-методичні лабораторії "Інноваційні технології навчання іноземної мови в початковій школі" (керівник – проф. Л. Калініна), "Проблеми навчання іноземних мов у полілозі культур" (керівник – доц. І. Самойлокевич), "Формування професійної компетенції майбутнього вчителя іноземної мови засобами сучасних технологій" (керівник – ст. викладач Л. Березенська). Лабораторії постійно проводять виїзні засідання у Коростишівському педагогічному коледжі імені Івана Франка. Працюють науково-методичні лабораторії у Бердичівському коледжі, обласному педагогічному ліцеї, гуманітарній гімназії № 1, ліцеї № 25, гуманітарній гімназії № 23, міському колегіумі (м. Житомир).

Члени Комплексу ознайомилися з основними напрямками роботи Науково-методичного центру роботи з обдарованою студентською молоддю, а та-

кож з діяльністю Науково-методичної лабораторії "Освітньо-виховна система Полісся".

Крім того в університеті діє навчально-науково-виробничий комплекс "ЖДУ ім. І.Франка – ВАТ "Електровимірювач", який здійснює виробництво навчального обладнання для кабінетів фізики загальноосвітніх шкіл, яке розробляється викладачами кафедри фізики університету. Для впровадження в загальноосвітніх і вищих навчальних закладах України електронних вимірювальних приладів на ВАТ "Електровимірювач" на теперішній час налагоджено випуск такого обладнання: мікрокулонометр, мілівеберметр, мілівольтметр, пікофарадометр, секундомір, калібратор струму, калібратор напруги на 30 В, калібратор напруги на 2000 В. Для лабораторного практикуму випускається також допоміжне обладнання: вимірювальний конденсатор, тороїд, соленоїд з вимірювальною котушкою, намагнічуюча й вимірювальна котушка, розбірний трансформатор, набір конденсаторів на підставках, магазин ємностей, магазин опорів. Запропонований комплект приладів забезпечує чутливість, точність і надійність вимірювань з електрики і магнетизму.

Навчально-науково-виробничий комплекс бере участь у Державній Комплексній програмі "Забезпечення загальноосвітніх, професійно-технічних і вищих навчальних закладів сучасними технічними засобами навчання з природничо-математичних і технологічних дисциплін". До кабінетів фізики загальноосвітніх і професійно-технічних навчальних закладів постачаються набірні поля "Школяр" і лабораторні електровимірювальні прилади. У подальшому планується розширювати можливості використання набірних полів "Школяр" у гуртковій і позакласній роботі з фізики за рахунок введення нових модулів і зовнішніх елементів.

Відділення інноваційних технологій і змісту освіти Інституту інноваційних технологій і змісту освіти спільно з комісією засобів навчання та шкільного обладнання Науково-методичної ради з питань освіти Міністерства освіти і науки України розглянуло зразок лабораторного приладу "Набірне поле "Школяр" з "Блоком живлення 43008-У", який схвалено до використання в закладах освіти України. Відповідно до встановленого Міністерством освіти і науки України порядку видано свідоцтво про визнання відповідності педагогічним вимогам. У свідоцтві зазначено, що "Використання в закладах освіти України дозволяється".

ННВК було розроблено комплект "Мілівебраметр і калібратори струму та напруги" з додатковим обладнанням для вищих навчальних закладів. Новинкою стало представлене набірне поле "Електроніка", призначене для використання в коледжах, технікумах, професійно-технічних навчальних закладах при вивченні основ електроніки і проведенні лабораторних робіт з дослідження властивостей радіоелементів, логічних елементів, побудови схем з їх використанням. Загальноосвітні навчальні заклади м. Житомира у 2010 році забезпечено електровимірювальними приладами та набірними полями "Школяр" та "Електроніка". Для кабінетів фізики також виготовлено окремі прилади: секундомір з цифровою індикацією, пікофарадометр з цифровою індикацією, демонстраційний цифровий ампервольтметр.

У 2010 році університетом спільно з Національним агроекологічним університетом (м. Житомир) та підприємствами м. Житомира створено науковий технічний парк "Полісся". Пріоритетними напрямками діяльності наукового парку є економічно і соціально зумовлені наукові, науково-технічні та інноваційні напрями діяльності, що відповідають меті створення наукового парку, враховують потреби регіону (території) та узгоджуються з напрямками діяльності, визначеними законами України "Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності в Україні", "Про пріоритетні напрями розвитку науки і техніки" та іншими законодавчими актами України в науковій, науково-технічній та інноваційній сферах. Науковий парк організовано з метою:

- розвитку науково-технічної та інноваційної діяльності в регіоні, ефективного та раціонального використання наявного наукового потенціалу, матеріально-технічної бази для комерціалізації результатів наукових досліджень і їх впровадження на вітчизняному та закордонному ринках;
- стимулювання інноваційної діяльності по активізації структурних зрушень в економіці регіону;
- формування сприятливого середовища для вже існуючих малих і середніх інноваційних компаній;
- інтенсифікації розробок, виробництва і впровадження наукоємної конкурентоспроможної продукції;
- координації і взаємного погодження дій засновників та учасників наукового парку, спрямованих на задоволення потреб внутрішнього ринку та нарощування експортного потенціалу України;
- організаційного удосконалення інноваційної діяльності та комерційного трансферу науково-технічних розробок;
- залучення внутрішніх та іноземних інвестицій для вирішення завдань, що стоять перед науковим парком;
- організації промислового випуску та широкого використання інноваційних продуктів наукового парку.

Значну роботу у сфері консалтингової діяльності проводить *Поліський інноваційний центр освіти та розвитку* (керівник центру – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психології і педагогіки Ю. С. Костюшко). Метою Центру є: ініціювання, координація досліджень у галузі інноваційних технологій освіти і розвитку та їх утілення в практику функціонування освітніх структур. Результати діяльності висвітлюються у щорічному альманасі „Інноваційні технології освіти та розвитку”, проводяться семінари-тренінги для вчителів шкіл.

Головним напрямом наукової та організаційної діяльності є ініціювання та координація проведення наукових досліджень у галузі освітніх інновацій та підготовка спеціалістів до їх реалізації шляхом: залучення до проведення досліджень викладачів та студентів вищих навчальних закладів м. Житомира, кращих педагогів, психологів та соціальних працівників області; співпраці з громадськими організаціями та державними установами для досягнення поставленої мети; розробки, накопичення, впровадження та розповсюдження інформації з проблем інноваційних технологій освіти та розвитку.

Так, у 2009 році була проведена регіональна науково-практична конференція "Інновації в системі менеджменту освіти". У 2010 року – семінар для директорів ліцеїв і гімназій Житомирської області – "Інновації в системі сучасної освіти". Також останніми роками був організований цикл семінарів-тренінгів для батьків-вихователів дитячих будинків сімейного типу: "Втілення ідей гуманістичної педагогіки в практику сімейного виховання", "Конструктивна взаємодія батьків з дітьми у ситуації конфлікту", "Монологічні та діалогічні стратегії психолого-педагогічних впливів в умовах сімейного виховання".

Крім того, проведено цикл семінарів для методистів дошкільних навчально-виховних закладів на тему "Сучасні інноваційні виховні технології: теорія і практика", для вихователів продовженого дня на тему "Практика вирішення міжособистісних конфліктів вихователя з учнями в поза навчальній діяльності".

Важливою подією у 2010 році на рівні області стали семінар із заступниками директорів з науково-методичної роботи ліцеїв і гімназій області на тему "Інновації в системі менеджменту освіти" та науково-практична конференція "Освіта для сталого розвитку".

З метою розширення міжнародних наукових зв'язків за ініціативою Житомирського державного університету імені І.Франка у 2009 році створено Консорціум українських університетів та Варшавського університету. В результаті спільного обговорення виділено низку напрямів міжнародної співпраці. Одним із таких напрямів є розробка спільних наукових проєктів щодо інтенсифікації обмінних програм членів Консорціуму. Цей напрям передбачає:

1. *Створення спільних наукових лабораторій з фундаментальних та прикладних наукових досліджень.* Житомирський державний університет запропонував створити спільну з науковцями Республіки Польща наукову лабораторію з *екосистемології* за участю представників наукової школи проф. А.П. Стадниченко та провідних науковців природничого факультету ЖДУ.

2. *Співробітництво в галузі видавничої діяльності щодо публікації результатів наукових досліджень польських та українських університетів.* Тут важливою є співпраця на базі наукового журналу "Українська полоністика", затвердженого в Україні як фаховий. Зазначена співпраця реалізується через введення в склад редакції журналу польських фахівців у галузі слов'янських мов та полоністики, а також через розміщення публікацій польських науковців на сторінках "Української полоністики". При цьому важливим є також і введення провідних фахівців ЖДУ з таких само галузей науки до складу одного з наукових часописів Варшавського університету.

3. *Організація фонетико-граматичного інтенсиву* із залученням викладачів Варшавського університету. Мета такого курсу подвійна: 1) для студентів Житомирського державного (й інших членів Консорціуму) університету, які бажають продовжувати навчання у Республіці Польща; 2) для викладачів, які бажають стати аспірантами Варшавського університету на засадах обміну у

підготовці аспірантів. Координатором такого фонетико-граматичного інтенсиву від ЖДУ є керівник Центру полоністики університету доц. Місяць.

4. *Обмін студентами магістратури.* ЖДУ може забезпечити реалізацію програми обміну спеціальності – україністика, русицистика, історія України (в площині польських досліджень історії Східної Польщі), біологія (в межах діяльності малакологічної школи), інформатика. При цьому обмін магістрантами відбувається в рамках окремої угоди, а ЖДУ і Варшавський університет взаємно надають магістрантам помешкання в студентських гуртожитках та організаційний (кафедри й студентське братство) і науковий (відповідні кафедри) супровід. Польські студенти відвідують заняття в одному потоці зі студентами ЖДУ, але за вибором (відповідно до тематики виконання магістерської роботи). При цьому польські магістранти отримують сертифікат про прослухані заняття; магістерський диплом отримують у Варшавському університеті. Магістранти ЖДУ так само забезпечуються помешканням у студентському гуртожитку Варшавського університету і відповідним супроводом, отримують сертифікат і згодом – диплом ЖДУ. Магістранти з обох сторін мають складати сесії й державні іспити (захист магістерської роботи) у своєму навчальному закладі.

5. *Обмін аспірантами для підготовки за окремими спеціальностями* – здійснюється за окремою угодою стосовно кожної пропозиції обміну на засадах міждержавної угоди про взаємне визнання дипломів (з обов'язковим запрошенням на захист дисертації опонентів з іншої сторони). У зв'язку з цим важливим пунктом є обмін стажистами-дослідниками (які можуть бути одночасно аспірантами). При цьому університети взаємно забезпечують проживання, відвідання і/або викладання окремих курсів з боку стажистів/аспірантів, організаційний і науковий супровід (кафедри, до яких прикріплюється стажист/аспірант). ЖДУ зберігає своїм аспірантам/стажистам заробітну плату в університеті як своїм постійним працівникам. Всі інші витрати бере на себе сам стажист/аспірант.

6. *Організація і проведення спільних міжнародних студентських (аспірантських) наукових конференцій.* Такі конференції доцільно проводити один рік – у Варшавському університеті, один рік – у котромусь з університетів учасників консорціуму. ЖДУ може запропонувати кілька напрямів тематики таких конференцій – мовну, історичну, філософську, педагогічну, політологічну. Витрати по проведенню конференції бере на себе організатор. Випуск збірника наукових праць може бути здійснений спільно учасниками Консорціуму.

Важливим є також і співробітництво у сфері науково-педагогічних досліджень. Останніми роками науковцями кафедри педагогіки підтримуються наукові зв'язки з науковцями Вищої педагогічної школи у Варшаві, Краківського педагогічного університету, Вищої школи менеджменту у м. Лібніца, За цей період проведено спільні наукові міжнародні конференції: "Проблеми освіти у Польщі та Україні в контексті процесів глобалізації та євроінтеграції" (2009 р., Київ - Житомир).

У 2006 році Науковці ЖДУ взяли участь у міжнародній науковій конференції у м. Лігніця – "Poszukiwanie modelu szkoly wyzszej w procesie integracji z unia europejsk" (Legnica, 2006).

У 2011 році науковці ЖДУ взяли участь в Українсько-Польській міжнародній конференції "Badanie dojrzanie rozwoj (na dredze do dictoratu Wybrane aspekty bodan komparatystycznych: zatozema metodologiczne analizy porownawcze" (Warszawa - Radom, 2011).

Науковці ЖДУ беруть постійну участь в Українсько-Польському та Польсько-Українському часописі "Професійна освіта: педагогіка і психологія, за ред. Тадеуша Левовицького, Іоланти Вільш, Івана Зязюна, Нелі Ничкало, 2003-2011 pp.

У 2010 році науковці ЖДУ спільно з Інститутом педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, з науковцями Польщі брали участь у підготовці наукового видання, присвяченого науково-педагогічній діяльності Павла Івана II ("Semper in Altum"). У 2011 році науковці ЖДУ взяли участь у міжнародних конференціях "Культурно-історична спадщина Польщі та України як чинник розвитку полікультурної освіти" (м. Хмельницький), "Розвиток педагогічних наук в Україні і Польщі на початку ХХІ століття" (м. Черкаси).

Стрімко розвивається співпраця з науковцями Росії. Вчені ЖДУ беруть участь у міжнародній співпраці з науковцями Росії у галузі психолого-педагогічних досліджень. Зокрема, важливою є співпраця з Міжнародною академією акмеологічних наук (Росія, Санкт-Петербург) шляхом участі у наукових сесіях Академії та у науковому часописі "Акмеологія освіти". Підтримуються зв'язки з Федеральною державною науковою установою "Центр дослідження проблем виховання формування здорового способу життя, профілактики наркоманії, соціально-педагогічної підтримки дітей та молоді" (Росія, м. Москва) та Інститутом одарованої дитини НАПН України; здійснюються публікації у науково-практичному журналі "Одаренный ребенок".

На рівні ЖДУ Проведена всеукраїнська міжнародна науково-практична конференція "Розвиток дослідницьких здібностей обдарованих дітей та молоді" (2011 р., Житомир-Київ).

Також вчені ЖДУ беруть співробітничать у науковій сфері з науковцями Росії спільно з Київським університетом імені Бориса Грінченка (проведено 3 міжнародні науково-практичні конференції "Акмеологія – наука ХХІ століття", 2005-2011 pp.).

Упродовж 10 років професорсько-викладацький склад ЖДУ брав участь у міжнародних виставках навчальних закладів "Сучасна освіта в Україні", "Сучасні навчальні заклади – 2011" на яких отримано золоті, срібні та бронзові медалі.

Спільно з Вінницьким соціально-економічним інститутом "Університет України" створено Академію міжнародного співробітництва з креативної педагогіки, яка провела 7 міжнародних наукових конференцій "Духовно-моральне виховання і професіоналізація особистості: виклики ХХІ століття".

Спільно з Інститутом педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України проведено низку міжнародних науково-практичних конференцій з проблем "Інформаційно-телекомунікаційних технологій в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи".

Відтак, пріоритетним напрямом роботи в університеті є *активне розширення міжнародних зв'язків*, що має на меті розвиток міжуніверситетських довгострокових програм співробітництва в галузі науково-дослідної роботи, студентського та викладацького обміну, інформаційного та технологічного обміну. Кафедри університету активно співпрацюють із закладами освіти, науковими установами, міжнародними організаціями, фондами, громадськими організаціями та іноземними громадянами.

На даний час в університеті навчається 17 іноземних громадян з країн СНД, зокрема, Росії, Грузії, Азербайджану, Республіки Молдова, Туркменістану, Киргизької Республіки Придністров'я, а також з Німеччини. Студенти-іноземці навчаються на денній та заочній формах навчання як за контрактом, так і відповідно до урядового обміну.

За допомогою програм обміну IREX (рада міжнародних наукових досліджень і обмінів), Fulbright (програма академічних обмінів), DAAD (німецька академічна служба обміну) викладачі та студенти університету щорічно проходять стажування та працюють за кордоном.

Старший викладач кафедри міжкультурної комунікації, кандидат філологічних наук О.Ю. Андрушенко виграла грант на проведення дослідження у Стенфордському університеті США за програмою академічних обмінів імені Фулбрайта. Також ведеться активна співпраця з науковцями Барановицького державного університету (Білорусь) в рамках підписаного у 2008 році договору про двосторонню співпрацю.

Продовжує планову роботу Євроклуб, створений в університеті у вересні 2006 року. Євроклубом проведено тренінг "Можливості і перспективи отримання грантів на навчання та наукову роботу" за участю студентів та викладачів, що навчались у США та країнах Європи; відбулася зустріч з провідними фахівцями підрозділу з питань інтелектуальної власності; проведено зустріч членів Євроклубу з представниками Українського клубу студентського обміну, на якій члени Євроклубу отримали детальну інформацію про можливості роботи та навчання за кордоном; проведено тренінг з приводу участі у програмі обміну ім. Едмунда Маскі та програмі уряду США UGRAD.

Відповідно до угоди підписаної 24 грудня 2007 року між Корпусом миру США в Україні та Житомирським державним університетом імені Івана Франка в ННІ іноземної філології працюють волонтери Корпусу Миру в Україні, мета перебування яких – викладання англійської мови, розробка та впровадження освітніх проектів, обмін культурним досвідом.

Кафедрою методики викладання іноземних мов та прикладної лінгвістики проводяться літні Всеукраїнські лінгвометодичні школи для вчителів англійської мови, у роботі яких беруть участь американські консультанти,

представники Американського посольства в Україні та близько ста вчителів англійської мови – не лише Житомирщини, але й п'яти центральних областей України: Черкаської, Вінницької, Чернігівської, Рівненської та Київської. За результатами роботи літньої школи був опублікований міні-журнал "Teach and Learn", в якому учасники розповідають про використання інформаційних комунікативних технологій у своїй педагогічній діяльності.

Також кафедра співпрацює з видавництвами "Longman", "American House", "The British Council".

Викладач кафедри методики викладання іноземних мов та прикладної лінгвістики І.В. Самойлюкевич проходила науково-дослідне стажування в університеті Міссурі-Сент Луїс, США за Програмою наукових обмінів імені Фулбрайта. Завідувач кафедри Л.В. Калініна та викладач І.В. Самойлюкевич брали участь у Науковій конференції Ради Європи "Соціокультурне розмаїття як виклик професійній підготовці майбутнього вчителя" (2009 р., м. Осло, Норвегія).

Протягом багатьох років кафедра зоології підтримує тісні зв'язки з Зоологічним інститутом РАН (Росія, Санкт-Петербург). Із провідними фахівцями цього закладу обговорюються тематики кандидатських дисертацій, здійснюється обмін науковою інформацією і фактичним матеріалом (колекції і т.д.), викладачі і аспіранти опрацьовують фонди музею ЗІН РАН, а також беруть участь у роботі наукових конференцій, які проводяться цим закладом.

Кафедра підтримує зв'язки й з науковцями країн далекого зарубіжжя. Так, здійснюється обмін матеріалом і науковою інформацією з доктором Д. Тейлором (США, університет штату Орігон), доктором М. Яцкевичем (Польща, Познанський університет), доктором А. Пехоцьким (Польща, Лодзький університет), доктором З. Покорою (Польща, Катовицька медична академія), доктором П. Вечореком (Польща, Опольський університет), доктором Хієяма (Японія, Інститут біології, Мацуяма), доктором К. Тіруа-К'євре (Франція, Вільфранш, Морська біологічна станція), доктором О. Дункою (Швеція, Палеонтологічний інститут Упсала).

Старший викладач кафедри математики і образотворчого мистецтва з методикою початкової освіти Г.В. Ямчинська проводить роботу за програмами альтернативної вальфдорфської педагогіки в дитячому садку № 69; удосконалює роботу експериментального майданчика у ЖДУ ім. І. Франка, бере участь у діяльності Європейської асоціації з вальфдорфської педагогіки, розвиває цей напрямок, як альтернативну педагогіку в Україні відповідно до наказу Міністерства освіти і науки України за № 363 від 06.05.2001 р. Створено навчальні курси для вихователів м. Житомира з основ вальфдорфської педагогіки. Проведено низку конференцій і круглих столів з вітчизняними і зарубіжними науковцями з проблем вальфдорфської педагогіки.

З 2004 року викладач кафедри музики і хореографії з методиками викладання І.В. Баладинська є відповідальним секретарем міжнародного наукового часопису "Ucrainica Polonica" (засновники Польське наукове товариство у Житомирі, Київський державний лінгвістичний університет, Інститут славістики Польської академії наук). Видається один раз на рік. З 2005 року –

голова організаційного комітету Всеукраїнського конкурсу камерних ансамблів імені Ігнація Яна Падеревського (засновники Польська фабрика цінних паперів у Варшаві, Фонд "Допомога полякам на сході", Генеральне Консульство Республіки Польща в Луцьку).

Розвивається міжнародне співробітництво в галузі фізико-математичних наук. Зокрема, викладач кафедри математики А.О. Погоруї та Рамон М. Родрігес-Дагніно (Монтерейський технологічний інститут м. Монтеррей, Мексика), розробляють спільний проект "Випадкові інволюції та їх застосування". У 2009 р. А.О. Погоруї перебував у Монтерейському технологічному інституті з метою написання монографії за проблемою випадкових інволюцій. Доцент кафедри прикладної математики та інформатики В.М. Мількевич проходив наукове стажування при Науково-дослідному інституті Vestas Wind System A/S (Данія) у 2009 р. У 2009 р. з метою вивчення організації навчальної та наукової роботи кафедри фізики університету штату Колорадо (США) його відвідав завідувач кафедри фізики О.К. Ткаченко, який був запрошений випускником нашого університету, що нині працює у США.

Викладачі кафедри української мови, науковці Північноукраїнського діалектологічного центру імені професора М.В. Никончука, що діє на її базі, налагодили наукові контакти з науковцями Університету імені Марії Кюрі-Скłodовської (Люблін, Польща). Спільно з професором Варшавського університету Я. Рігером В. Мойсієнком здійснюється керівництво науковим дослідженням студентки О. Макарової. Спільно із професором Казанського університету О.Ф. Жолобовим здійснюються дослідження окремих фонетичних явищ у пам'ятках давньоруського періоду.

Кафедра редагування та основ журналістики підтримує стосунки з амбасадами 15 зарубіжних країн.

Міжнародна діяльність стала пріоритетним напрямком роботи кожної кафедри. Зокрема, на кафедрі дидактичної лінгвістики та літературознавства з 2007 р. функціонує Центр богемістики. Керівник Центру – кандидат педагогічних наук, доцент Шевцова. Метою роботи Центру є проведення наукових досліджень у галузі лінгводидактики, чеської мови та літератури, історичного аналізу діяльності чеських поселенців Житомирщини, у сприянні і налагодженні культурних та наукових українсько-чеських зв'язків. Л.С. Шевцова та студенти разом із Спілкою волинських чехів Житомирщини беруть участь у фольклорних фестивалях національних меншин у Празі, конкурсі знавців чеської мови для студентів; літературно-освітніх заходах, присвячених народним чеським традиціям ("Різдвяні свята", "Божена Немцова та її роль у чеській літературі". "Твори Зденека Сврака як представника сучасної чеської літератури").

На кафедрі слов'янських та германських мов діє Центр полоністики. У Центрі полоністики проводяться обласні олімпіади з польської мови, літератури та культури Польщі для учнів 8-9 класів, працює проблемна група, яка займається перекладами творів польської поетеси Віслави Шимборської, лауреата Нобелівської премії в галузі літератури.

На кафедрі історії України функціонує два центри. Центр юдаїки створено у 2008 р. Розпочата співпраця з Єврейським фондом України, Всеукраїнським Центром вивчення Голокосту "Ткума", Житомирським Благодійним центром "Хесед Шломо". Кожен рік проводяться Міжнародні наукові конференції, а також мають місце засідання культурологічного клубу „Маскіл” Центру юдаїки. Також ведеться співпраця з музеєм історії та культури євреїв Білорусі, республіканським фондом "Голокост" (м. Мінськ, Білорусь), Центром "Голокост" в Ростові-на-Дону (Росія).

Житомирський регіональний центр з європейської та євроатлантичної інтеграції України було створено у 2008 році. Він має свою бібліотеку та журнальний фонд. На базі Центру проведені республіканські молодіжні дебати "Генеральний інтерес для України: інтеграція в ЄС та НАТО? Зближення з Росією? Позаблоковість?". У 2009 р. в університеті проведено Тиждень НАТО. Здійснено моніторинг рівня інформованості студентів у сфері євроатлантичної інтеграції України. У 2010-2011 рр. проведено низку круглих столів на різні теми щодо євроатлантичного вибору України.

Кафедра філософії налагодила тісні науково-дослідні стосунки із вченими філософами та релігієзнавцями Бурятського університету (м. Улан-Уде, Росія), Жешівського університету (м. Жешів, Польща), Люблінського університету (м. Люблін, Польща), Трірського університету (м. Трір, Німеччина), Берлінгтонського університету (м. Берлінгтон, США), Єврейського університету (м. Єрусалим, Ізраїль).

Низка наукових досліджень представників наукової школи апробована в 12 зарубіжних університетах, опубліковано понад 50 наукових статей у зарубіжних виданнях, проведено 3 наукових конференції спільно з Бурятським та Жешівським університетами. П'ять представників наукової школи є членами редколегій наукових журналів зарубіжних університетів.

Викладачі кафедри німецької мови беруть участь у роботі таких міжнародних організацій та їх українських філій як Всеукраїнська громадська організація „Українсько-австрійське товариство "Галіція", Програма академічних обмінів DAAD в Україні, Центр германістики Інституту літератури імені Т.Г. Шевченка НАН України.

Арістотелес інститут іноземних мов у Бремені і Житомирський державний університет імені Івана Франка у 2008 році заключили угоду про наукове співробітництво, метою якої є розвиток і реалізація спільних проектів для підвищення кваліфікації українських студентів у Німеччині, підвищення рівня володіння німецькою мовою, з наступним (при бажанні учасників курсів) складанням іспитів і оформленням відповідних сертифікатів, навчальна і наукова інтеграція до європейського рівня освіти.

Кафедра соціальної педагогіки та педагогічної майстерності співпрацює з провідними науковцями таких зарубіжних установ як Інститут Історії освіти Польської Академії наук (доктор історичних наук Лешек Запшовт), Інститут славістики Польської Академії наук (доктор мовознавчих наук К. Грек-Пабіс), Інститут соціології Жешівського університету (доктор соціології Єжи Єсталь), Інститут історії Жешівського університету (професор Ан-

жей Андрусевич), Вища школа інформатики і управління м. Жешува (професор Єжи Хлопецький), Комуна Реджо Калабрії відділ Соціальної Політики Італія.

У 2007 році підписана угода про співпрацю між соціально-психологічним факультетом Житомирського державного університету імені Івана Франка та Інститутом реінтеграції "SPRinT-UM b.v" (м. Маастріхт, Нідерланди). Протягом 2008-2009 років на основі врахування досвіду тестування студентів у Маастріхтському університеті на соціально-психологічному факультеті розроблялися та впроваджувалися у навчальний процес професійно-орієнтовані завдання. У 2009 році був виданий навчальний посібник "Професійно-орієнтовані завдання з психології", який пропонує новий підхід до підготовки психологів, що оснований на моделювання типових життєвих ситуацій майбутньої професійної діяльності

Викладачі університету постійно беруть участь у міжнародних наукових конференціях, у тому числі й у тих, які проходять за кордоном. Загалом, міжнародна співпраця викладачів університету із зарубіжними колегами щороку розширюється. У 2009 року підписано договір про творче співробітництво Житомирського державного університету імені Івана Франка з Самаркандським державним університетом (Узбекистан).

За останні роки збільшилась кількість публікацій викладачів у зарубіжних виданнях та участь у конференціях за кордоном. Нині університет підтримує та розвиває ділові і наукові зв'язки з зарубіжними навчальними закладами, асоціаціями, міжнародними організаціями.

Отже, у системному вигляді міжнародна співпраця Житомирського державного університету імені Івана Франка охоплює такі *зарубіжні навчальні заклади, наукові установи, інститути, організації*, з якими підписано відповідні угоди:

Україна: Всеукраїнське об'єднання громадян "Українська асоціація випускників французьких освітніх програм" (AUDEF) (м. Київ);

Польща: Університет ім. Марії Кюрі-Склодовської (УМКС) (м. Люблін); Факультет гуманістики Щецинського університету (м. Щецин); Жешівський університет (м. Жешів); Інститут політичних наук і міжнародних відносин Ягелонського університету (м. Краків);

Італія: Університет м. Модени та Реджо Емілії;

Нідерланди: Інститут реінтеграції "SPRinT-UM b.v." (м. Маастріхт);

Німеччина: Арістотелес інститут іноземних мов (м. Бремен);

Франція: Французька агро-індустріальна асоціація „KI-France”;

Казахстан: Таразський державний педагогічний інститут (м. Тараз);

Білорусь: Барановицький державний університет (м. Барановичі);

Росія: Набережночелнінський державний торгово-технологічний інститут (м. Набережні Челни); Тольятинський державний університет, Санкт-Петербурзька міжнародна акмеологічна академія;

Узбекистан: кафедра екології і агрохімії Самаркандського державного університету (м. Самарканд);

Грузія: Горійський університет (м. Горі).

Таким чином, Житомирський державний університет імені Івана Франка виступає освітнім, культурним та науковим центром Поліського регіону, який через діяльність навчально-науково-виробничого комплексу Полісся та ННБК "ЖДУ ім. І. Франка – ВАТ Електровимірювач", консорціуму, технопарку, Поліського науково-методичного центру, університетських та міжвідомчих науково-дослідних центрів та лабораторій, забезпечує координацію спільної діяльності науковців навчальних закладів, дає можливість накопичувати інноваційний довід та впроваджувати сучасні технології в освітню сферу Житомирщини.

Така плідна інтегрована міжвузівська та міжнародна співпраця сприяє підвищенню якості професійної і наукової підготовки майбутніх фахівців та забезпечує сприятливі умови для інтеграції Житомирського державного університету ім. І. Франка в європейський освітній та науковий простір.

ІНТЕГРОВАНІЙ ПІДХІД ДО ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ ЯК ПОТУЖНИЙ ІННОВАЦІЙНИЙ РЕСУРС ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

Реалізація стратегічних завдань до професійної підготовки майбутніх фахівців вимагає нових підходів щодо переходу кількісних показників її рівня в якісні. Винятково важливого значення набуває створення відповідних педагогічних умов у вищих навчальних закладах, які забезпечать спрямування навчально-виховного процесу на формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх фахівців, їх конкурентоспроможності та мобільності на ринку праці.

Аналіз педагогічної теорії та практики професійної підготовки майбутнього педагога в закладах вищої освіти виявляє доцільність упровадження інтегрованого підходу в освітню діяльність.

На думку багатьох учених (В. Бабак, О. Глузман, Е. Лузик, В. Краєвський, А. Павленко), професійна підготовка майбутніх педагогів у системі вищої освіти має певні специфічні особливості:

- традиційно забезпечувалася педагогічними університетами, інститутами, коледжами, класичними університетами, які пропонували велику кількість організаційних моделей підготовки педагогічних працівників з фундаментальних напрямів. Проте їй досі перевага надається теоретичній складовій професійної підготовки¹;

- освіта, яка здійснюється в педагогічних університетах, суттєво не відрізняється від підготовки в педагогічних інститутах і має спільні особливості. Увага зосереджується на практичній професійній підготовці (педагогічна практика, методика викладання певних дисциплін, курсові роботи тощо);

- така підготовка нині здійснюється в системі університетської освіти, але вона має суттєві відмінності від психолого-педагогічної підготовки в педагогічних закладах: гнучкість і варіативність змісту та структури².

Реалізація нового підходу до професійної підготовки фахівців потребує розв'язання певних завдань. Серед них важливим є з'ясування специфіки прояву закономірностей, що відображаються в основних положеннях, які визначають загальну організацію, зміст, форми й методи, тобто принципи цілісного процесу професійної підготовки педагогів у сучасних умовах.

¹ Бабак В. Фундаментальна підготовка в сучасному університеті: традиції та перспективи / Бабак В., Лузік Е. // Вища освіта України. – 2003. – № 1. – С. 78–83.

² Дутка Г.Я. Фундаменталізація математичної освіти майбутніх економістів : монографія / Г.Я. Дутка ; наук. ред. д-р пед. наук, проф., чл.-кор. АПН України М. І. Бурда. – К. : УБС НБУ, 2008. – 478 с.

Проаналізуємо внесок основних з представлених змістових елементів у професійно-педагогічну підготовку майбутнього вчителя у контексті інтегрованого підходу.

Теоретико-методологічні основи педагогіки, що ґрунтуються на інваріантних законах педагогічної науки, її принципах, категоріях, методах науково-педагогічного дослідження, сприяють формуванню у майбутніх педагогів чіткої соціальної орієнтації, спрямованої на виховання молодих громадян незалежної української держави.

Формуванню професійної компетентності майбутніх педагогів сприяє їх поглиблена теоретична підготовка в галузі теорії педагогіки та розуміння ними закономірностей основних сучасних педагогічних течій. Все це розвиває професійний погляд студента на реальні педагогічні та виховні об'єкти, а також на виховні процеси, що відбуваються в умовах середніх освітніх закладів. Теоретичне бачення дає можливість на більш високому рівні засвоювати ефективні педагогічні технології.

Переведення модульних характеристик фахівця на мову змісту освіти є першою процедурою переходу від моделі професійної виховної діяльності педагога-вихователя до моделі його підготовки. Цю процедуру називають розгорткою модулів за елементами. Вона означає проектування змісту всіх навчальних дисциплін. Наступною процедурою є вибір адекватних цьому змісту форм, методів і засобів навчання, що забезпечує втілення відібраного змісту в діяльності студентів.

Діяльнісний модуль виступає організаційним початком стосовно змісту педагогічних дисциплін, орієнтуючи його на контекст (предметний і соціальний) професійної діяльності, що засвоюється. Елементи модулів подібно кореням дерев "пронизують" навчальні предмети, мобілізуючи їх зміст на розв'язання відповідних модулю навчальних квазіпрофесійних і навчально-професійних задач і проблем. Тим самим забезпечується змістовий взаємозв'язок теоретико-методологічних, загальнопедагогічних і методичних педагогічних дисциплін, їх логічне структурування і зв'язок із суспільними, фаховими і психологічними дисциплінами. Такий зміст формує професійні якості особистості майбутнього вчителя, які представлені у всіх типах модулів і відносяться до світоглядних, моральних і соціальних якостей людини.

Виходячи із цілей і змісту навчання, проектуються форми, методи і засоби розгортання останнього. Кожна форма організації діяльності студентів повинна бути адекватна змісту, що планується в кожному фрагменті навчального процесу. Розглянемо шляхи реалізації контекстового підходу на прикладі викладання основного з педагогічних курсів - педагогіки.

На кожному із етапів навчальної діяльності передбачено визначення цілей професійно-педагогічної підготовки студентів, розробку експериментальної програми вивчення педагогічних дисциплін, визначення системи форм та методів контекстового навчання або технології досягнення мети, підготовку методичного забезпечення курсу, розробку науково-методичного

інструментарію для діагностики, наступного аналізу та оцінки результатів формувального експерименту.

Головна відмінність контекстового навчання від традиційного полягає в тому, що вже у процесі вивчення окремих курсів, моделюється повний цикл педагогічного мислення майбутнього вчителя – від зародження проблемної ситуації, професійної мотивації, постановки педагогічної задачі до знаходження способів вирішення проблеми та їх обґрунтування.

Далі зміст розгортається у формах лекції, семінарсько-практичних занять, різних форм самостійної роботи. Зупинимося на розвитку лекційної форми у системі контекстного навчання. Виділяємо наступні типи лекцій: інформаційна, проблемна, лекція-дискусія, лекція-бесіда, лекція з розглядом конкретних педагогічних, виховних задачних ситуацій, лекція-діалог, лекція зі зворотним зв'язком, лекція прес-конференція, лекція-експеримент, лекція-візуалізація та ін. При цьому кожен тип лекції передбачає поетапне управління навчальною діяльністю студентів, яке побудоване у вигляді системи задач і передбачає формування відповідних умінь.

Найбільше задачний підхід представлений у лекціях проблемного характеру, за допомогою яких процес пізнання студентів наближається до пошукової, дослідницької діяльності. Такий підхід забезпечує засвоєння студентами трьох основних цілей: розвиток теоретичного мислення; формування пізнавального інтересу до педагогічних дисциплін, актуальних проблем педагогіки; розвиток професійної мотивації фахівця.

Успішність у досягненні мети проблемної лекції забезпечується спільними зусиллями викладача і студентів. Основне виховне завдання викладач вбачає у залученні студентів до об'єктивних протиріч розвитку наукового знання і навчанні способам їх розв'язування. І як наслідок – формується педагогічне мислення студентів, розвивається їх ініціатива. У співпраці з викладачами майбутні педагоги "відкривають" для себе нові знання, досягають особливості педагогічної діяльності педагога, сутність учительської професії.

Розроблена технологія навчання включає: блочне планування й контроль засвоєння навчального матеріалу; опорний конспект лекцій і роботу з ними на лекційно-практичних заняттях; систему поетапного засвоєння знань; систематичний само- і взаємоконтроль; гнучку загальну систему оцінки знань, що сприяє розвитку самостійності студентів у набутті знань; гуманістичну спрямованість навчального процесу.

Засобом управління мисленням студентів є діалогічне включення викладача у спілкування із студентами за допомогою системи підготовлених проблемних та інформаційних ситуацій, запитань. Проблемні запитання вказують на сутність навчальної проблеми і вирізняють сферу пошуку невідомого у проблемній ситуації. Евристичні питання ніби спрямовані на майбутнє – у бік пошуку поки невідомого студентам нового знання, чинників або способів дій. Інформаційні питання одночасно ставлять за мету актуалізувати наявні знання студентів і надають поштовх для подальшої розумової роботи.

Але загальним для всіх типів лекцій є їх педагогічна спрямованість. У процесі викладання лекцій моделюється не тільки зміст, але й специфічна форма професійної діяльності педагогів. Важливого значення набуває особистість самого викладача, який під час лекції "транслює" свої професійні властивості, що націлює студентів на самовиховну, самоосвітню роботу. Виховний вплив на майбутніх учителів має особистісне, професійно і соціально обґрунтоване ставлення викладача до самої науки, до виховних та освітніх проблем сьогодення. Показ розв'язання окремих протиріч науковими засобами педагогічної науки допомагає майбутнім учителям визначити власну позицію у певній сфері.

Сутність навчання на кожному практичному занятті розглядалася як процес розв'язання послідовно побудованих, поступово ускладнюючих пізнавальних задач, які виходили із предметного змісту, але разом з тим зберігали систему знань і логіку педагогічної науки. Навчання студентів методу моделювання як окремих, так і цілісних систем дій, складових педагогічної діяльності, передбачало використання ними системи завдань. Останні характеризувалися такими особливостями:

- 1) структура кожного завдання була дещо складніша структури предметних знань і вмінь студентів з тим, щоб завдання виконували свою розвивальну, виховну і навчальну функції;
- 2) розроблені завдання були взаємопов'язані, проблемні ситуації, що в них розв'язуються, поступово ускладнювалися з урахуванням рівня знань та вмінь студентів;
- 3) розв'язування завдань здійснювалося на вербальному й образному рівнях.

Варто сказати, що інтегрований підхід найбільш повно реалізується у контексті інноваційного педагогічного напрямку, який отримав назву "*глобальна освіта*", що діалектичним чином пов'язана із *холістичною (цілісною) освітою*.

Слово "холістичний" утворене від грецького "*holon*" і означає "Всесвіт як ціле", "те, що не поділяється на частини".

Холістична педагогіка, що ґрунтується на ідеї цілісності людини, її цілісності з оточуючим світом, визнає, що людська душа незбагненна і неподільна. Відповідно до цієї парадигми світ інтерпретується як цілісна система.

Ключовими поняттями, що розкривають цю цілісність, є:

- а) світ як єдина система, що включає локальні / регіональні і глобальні підсистеми;
- б) світ як інтегрована система, заснована на багатовимірних взаємозалежностях між окремими підсистемами;
- в) світ як жива система, що самоорганізовується, в основі якої покладено принципи гомеостазису, врівноваженості і балансу;
- г) світ як система, що розвивається, для якої важливим є збалансований розвиток, коли порушення цієї збалансованості породжує глобальні проблеми, розв'язання яких вимагає спільних зусиль усіх країн світу.

Як головна мета концепція цілісної холістичної школи передбачає виховання дітей та молоді в душі широкої соціальної комунікабельності, інтелективного і відповідального ставлення до себе, людей і природи, формування розвиненої, вільної і позитивно налаштованої особистості.

Конкретні освітні завдання холістичної школи включають: всебічний розвиток суб'єкта пізнання, любові до істини, гнучкості мислення; озброєння знаннями, вміннями і навичками з позицій принципу цілісності, відображеного в мисленні, відчуттях і діях, турботу про зміцнення духовно-душевного і фізичного здоров'я людини; гармонійний розвиток особистості, тобто рівноцінний розвиток спортивних, ремісничих, соціальних, художніх, інтелектуальних і етичних здібностей; формування життєстверджуючої соціальної щирості, відкритості, відповідальності і готовності до участі в створенні вільного і демократичного ладу; підготовку до життя в гармонії з природою, розвиток екологічної свідомості, формування пошани і любові до життя; розвиток активності, самодіяльності в проведенні розумного дозвілля та ін.

Холістична освіта тримається на трьох "китах":

- 1) гармонія і рівновага;
- 2) включеність, інтегрованість кожної людини в оточуючий світ;
- 3) зв'язки.

Холістична освіта передбачає відмову від застарілої механістичної картини світу, заснованої на безпосередньому тілесному досвіді і класичній логіці.

Основа природи, за сучасними уявленнями, не є тільки "об'єктивним світом". Вона – неподільна тріада, що складається з суб'єкта, об'єкта і процесу взаємодії між ними.

Природа володіє парадоксальною антиномічною властивістю ("як... так і..."), що включає співіснування протилежних і взаємовиключаючих способів буття, наприклад, порядку і хаосу, випадковості і необхідності.

Діалектика при цьому розуміється не як вища, а лише "первинна форма балансуєчого мислення".

У поняття "природа" включається всебічний взаємозв'язок всіх матеріальних, енергетичних та інформаційних феноменів, суб'єкт-об'єктні відносини.

Відтак, школа має стати місцем життєвої радості для учнів, миром спокою, терпимості і співпраці. Весь її духовний і соціальний клімат повинен створювати умови для самореалізації особистості, формувати її готовність у майбутньому сприяти творенню волелюбного і демократичного суспільного устрою, зміцненню миру, екологічного захисту планети.

При цьому важливим є розвиток загальнолюдських здібностей, які завжди і в будь-якій ситуації створюють основу для вирішення проблемних життєвих ситуацій й конфліктів; утвердження як динамічних аспектів особистості, так і елементів спокою, оскільки антиномія активності і спокою є одним з полів напруги (суперечності), під впливом якого розвивається життя.

Усі види навчально-виховного процесу мають бути пронизані різними діями, включаючи і тихі заняття, мовчання, фізичний спокі, зміну розумової

напруги повним спокоєм. Холістичне розуміння розумової діяльності пов'язує абстрактне мислення з інтуїцією ¹.

Зазначені підходи суттєво змінюють термінологічний апарат наукових напрямів дослідження.

Як приклад може слугувати аналіз В. Ф. Моргуном термінів педагогічної інтеграції та диференціації, що дозволяє знайти багато спільного між зазначеними термінами й аналогічними поняттями, які використовуються у різних науках та можуть бути систематизовані у певному переліку:

- синтез – аналіз (філософія, математика, психологія);
- узагальнення – уособлення (логіка, психологія);
- абстрагування – конкретизація (філософія, логіка, психологія);
- кон'юнкція – диз'юнкція (логіка);
- асиміляція – дисиміляція (біологія, біохімія);
- сполучення – розщеплення (фізика, хімія);
- центрострімкість – центробіжність (фізика);
- тяжіння – відштовхування (фізика);
- конвергенція – дивергенція (соціологія, політологія);
- інтеріоризація – екстеріоризація (філософія, психологія) ².

Подібним же чином С.Я. Водовозова використовує принцип поняттєвого переносу, що ілюструється таблицею ³.

Таблиця 1

Приклади поняттєвого переносу

ПАРАМЕТРИ	
<i>Фізичне тіло</i>	<i>Засіб педагогічної дії</i>
довжина	протяжність у часі
ширина	певна кількість явищ, які зіставляються, порівнюються
об'єм	сфера дії
висота	рівень засвоєння
щільність	ступінь усвідомленості, наповненості діями, прикладами
центр тяжіння	сутність
напрямок	шлях до мети
зовнішня форма	організаційна форма

¹ Вознюк О. В. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід : монографія / О. В. Вознюк, О. А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 642 с.; Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий / Г. К. Селевко. – М. : Нар. образование, 2006. – Т. 1. – С. 471-473.

² Павленко А. Рейтинг диплома найважливіший показник рівня навчального закладу / А. Павленко // Вища школа. – 2002. – № 6. – С. 3-8.

³ Водовозова С. Я. Сделаем шаг к успеху. Акмеологическая технология успешного воспитания, обучения и развития / С. Я. Водовозова. – СПб. : Изд. дом "Книжный мир", 2009. – С. 81.

Іншим інноваційним напрямом, пов'язаним із глобалізаційно-інтеграційними процесами в освіті є *фундаменталізація освіти* ¹.

Фундаменталізація навчання становить систему елементів, які сполучені, детерміновані і взаємопов'язані за структурою і суттю, що виявляє глибокі внутрішні залежності їх функціонування на рівні змісту навчання, навчально-пізнавальної діяльності, особистості студента. Можна говорити про низку провідних ознак, за допомогою яких системи можна описати як цілісні утворення. До них відносяться: наявність інтеграційних якостей (системність), тобто таких якостей, якими не володіє ні один з елементів, які становлять систему; наявність складових елементів, компонентів, частин, з яких утворюється система; наявність структури, тобто певних зв'язків і відносин між частинами й елементами; наявність функціональних характеристик системи в цілому і окремих її компонентів.

Загалом, фундаментальні освітні системи – це освітні підсистеми, які повністю охоплюють масив професійного спрямування, є фундаментальними, бо не можуть бути замінені одна одною, проте взаємопов'язані, а отже, складаються в освітню цілісність. Такі системи, на думку Г. Я. Дутки, мають відповідати певним критеріям, зокрема: швидко реагувати на запити суспільства, швидко перебудовуватися, орієнтуючись на підготовку потрібних фахівців; забезпечити достатню різноманітність варіантів професійної підготовки при одній базовій освіті; бути спрямованою на самоосвіту особистості, на виховання мобільного члена суспільства, здатного протягом життя в разі потреби кілька разів міняти профіль діяльності; забезпечувати досить високу ймовірність отримання випускниками роботи за спеціальністю; відповідати меті та завданням підготовки фахівців різних кваліфікаційних рівнів; зміст наук, відібраний до освітньо-професійної програми навчального матеріалу, має відповідати існуючій системі понять; у змісті освіти має домінувати принцип фундаменталізації та інтеграції знань; зміст фундаментальної освіти має відповідати умовам діагностичності та прогностичності.

Як пише Г. Я. Дутка, фундаментальну освіту доцільно віднести до складних великих систем, поведінка яких залежить від значного числа взаємопов'язаних чинників різної природи, її моделювання як системи, не дає повного знання про нього при використанні однієї, навіть дуже складної моделі. При цьому фундаменталізацію змісту освіти доцільно трактувати як перетворення дидактичної системи, тобто зміну таких параметрів, як характеристики цілей і завдань, відбір і структурування змісту освіти, конкретизація та

¹ Дутка Г.Я. Фундаменталізація математичної освіти майбутніх економістів : монографія / Г.Я. Дутка ; наук. ред. д-р пед. наук, проф., чл.-кор. АПН України М. І. Бурда. – К. : УБС НБУ, 2008. – С. 214-238.

уточнення принципів освіти, опис інноваційних дидактичних процесів, методів, засобів та форм навчання тощо¹.

Таким чином, упровадження інтегрованого і контекстного підходів до професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів дає можливість значно підвищити якість педагогічної освіти сучасної генерації педагогічних кадрів.

¹ Дутка Г.Я. Фундаменталізація математичної освіти майбутніх економістів : монографія / Г.Я. Дутка ; наук. ред. д-р пед. наук, проф., чл.-кор. АПН України М. І. Бурда. – К. : УБС НБУ, 2008. – С. 214-238.

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ В УМОВАХ СТУПЕНЕВОЇ ОСВІТИ

У Житомирському державному університеті імені Івана Франка підготовка магістрів проводиться з 1999 р. Освітньо-кваліфікаційний рівень педагогічного працівника магістр здобувається в університеті (із спеціальностей, акредитованих за четвертим рівнем).

Підготовка педагогічних працівників освітньо-кваліфікаційного рівня магістр здійснюється на базі освітньо-кваліфікаційних рівнів бакалавр і спеціаліст. Особи, які пройшли магістерську підготовку за науково-педагогічним спрямуванням, здобувають кваліфікацію "Магістр педагогічної освіти" і викладача з відповідної спеціальності; за науково-дослідним спрямуванням – кваліфікацію "Магістр-дослідник" із відповідної спеціальності.

В ситуації оновлення вищої педагогічної освіти модернізуються і особливості підготовки фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня магістр. В основу педагогічної підготовки магістрів покладена розроблена нами концепція, навчальна програма з педагогіки, що базується на пріоритетних напрямках розвитку сучасної педагогіки. Підготовлений нами підручник „Основи педагогіки вищої школи”, який пройшов апробацію і рекомендований Міністерством освіти і науки України для студентів вищих навчальних закладів.

Педагогічна освіта магістрів розглядається як багатофункціональний, відкритий, самостійний, своєрідний цикл педагогічної освіти, який має свої функції, мету, зміст, форми та методи, функціонує шляхом реалізації складних організаційних та змістово-процесуальних зв'язків.

Педагогічна підготовка магістрів виступає в органічній єдності загально-го, особливого й індивідуального. Як загальне, вона відображає закономірності здобуття вищої освіти і є складовою означеної системи; як особливе – має свою специфіку, зумовлену особливостями майбутньої професійної інноваційної діяльності, необхідністю поєднання фахової, педагогічної та науково-дослідної діяльності; як індивідуальне – відображає залежність підготовки від індивідуальних особливостей, рівня знань, інтересів, нахилів.

Провідна ідея концепції полягає у системному підході, що ґрунтується на поєднанні неперервної професійної освіти і на положеннях про особистісний характер розвитку індивідуальності педагога, здатного до інноваційної діяльності. Професійно-педагогічний компонент педагогічної освіти спрямований на розкриття індивідуальних особливостей магістра з метою його професійного саморозвитку. Багатоваріантність педагогічної освіти магістрів, свобода вибору її змісту, форм є важливою умовою її гуманізації.

Педагогічна підготовка студентів магістратури спрямована на розвиток здатності до інноваційної діяльності, до оволодіння інформаційними технологіями, до комунікації (спілкування з колективом і різними категоріями студентів).

Результатом професійного саморозвитку має стати готовність магістра до педагогічної діяльності, що включає такі компоненти: мотиваційно-ціннісний (забезпечує спрямованість на особистісно-професійні зміни, формування ціннісних орієнтацій і, перш за все, педагогічної спрямованості); змістовий (передбачає оволодіння теоретичними і практичними педагогічними знаннями, вміннями, навичками, особистісно-орієнтованими технологіями, особистісно-професійною рефлексією); комунікативно-емпатійний (оволодіння технологією взаємодії зі студентами, культурою спілкування і психоаналізом); культурологічно-світоглядний (уміння створювати власну педагогічну концепцію на основі полікультурних знань і загальнолюдських цінностей).

Розглядаючи педагогічну підготовку студентів магістратури в аспекті системного розвитку, в університеті звертають увагу не тільки на те, як ця система функціонує, але й на те як вона взаємодіє з іншими системами в умовах ступеневої освіти, які тенденції і перспективи її розвитку й удосконалення. Це забезпечує можливість застосування синергетичного підходу: пізнання загальних принципів, що лежать в основі процесів самоорганізації, які реалізуються в системах різної природи; здійснювати міждисциплінарний аналіз наукових ідей, методів й моделей складного поведіння; вивчати проблеми міждисциплінарного діалогу, виявляти особливості сучасних соціальних, когнітивних і комунікативних ситуацій тощо.

Найважливішою умовою успішної педагогічної підготовки студентів магістратури є розробка методологічних вимог до загального, інваріантного і специфічного у ступеневому педагогічному процесі. Розробка згаданої проблеми пов'язана:

- з пошуком співвідношення цілей, складності, логіки, варіативності навчання; моделей взаємодії викладачів і студентів;
- визначенням змісту педагогічного процесу, поєднанням раціонального, емоційного і емпатійного;
- модернізацією технології навчання;
- врахуванням світового досвіду багаторівневої і неперервної педагогічної освіти;
- взаємозв'язком і співвідношенням процесів соціалізації та індивідуалізації, новаторства і традицій у педагогічній освіті;
- методологією і технологією проектування педагогізації процесу підготовки фахівців на рівні предмета, університету;
- співвідношенням філософських, соціальних, психологічних і педагогічних закономірностей та підходів при визначенні основ і вирішенні проблем педагогічної діяльності, виборі спрямування і принципів розвитку університетської освіти.

Розглядаючи особливості навчального плану підготовки магістрів, слід вказати, що більшість предметів зорієнтовані на опанування студентами новітніх технологій навчально-виховного процесу загальноосвітньої та вищої школи. Магістранти вивчають методику викладання педагогіки (135 год.),

технології соціального виховання (81 год.), педагогіку вищої школи (54 год.), методологію і методику педагогічних досліджень (54 год.). Серед предметів педагогічного спрямування є також декілька спецкурсів, зокрема: "Вища освіта України і Болонський процес" (54 год.) та "Міжособистісна взаємодія педагога в ситуаціях конфлікту" (54 год.). Для усіх дисциплін із загальної кількості годин більша їх частина виділена на самостійне опанування студентами навчального матеріалу. Вивчення дисциплін завершується підсумковим контролем у вигляді екзамену чи заліку. По закінченні навчання обов'язковим є написання магістерської роботи.

Методичні дисципліни для студентів освітньо-кваліфікаційного рівня магістр представлені курсом "Технології вивчення освітніх дисциплін в початковій школі" (216 год.) та спецкурсом "Інноваційні технології навчання математики в початковій школі" (54 год.).

Практична підготовка магістрантів передбачає проходження педагогічної практики в навчальних закладах вищого рівня та навчальної і науково-дослідницької практики на кафедрах ВНЗ.

Педагогічна практика з педагогіки вищої школи ставить за мету: поглибити, розширити, інтегрувати знання з педагогіки, педмайстерності, навчально-виховних технологій, педагогіки вищої школи; практично опанувати різними формами навчального і виховного процесу у вищих закладах освіти I – IV рівня акредитації; розвинути творчі, педагогічні здібності.

Основними завданнями магістрантів у процесі проходження педагогічної практики у вищих навчальних закладах I – IV рівня акредитації є:

- застосування набутих теоретичних знань і умінь;
- оволодіння досвідом самостійної організації навчально-виховного процесу в академічній групі;
- ознайомлення з інноваційними технологіями, формами і методами роботи у ВНЗ та у спеціальних навчальних закладах інноваційного напрямку;
- розвиток та самореалізація творчих здібностей;
- оволодіння уміннями самоаналізу та самопрограмування;
- формування морально-етичних якостей, культури спілкування та потреби у самоудосконаленні.

Педагогічна практика проводиться в останньому семестрі протягом шести тижнів.

Зміст педагогічної практики магістрантів включає навчальну, науково-дослідну, виховну та організаційно-методичну діяльність, що має бути віддзеркалено в індивідуальному плані роботи, який складається на час проходження педагогічної практики.

Протягом педагогічної практики студент магістратури зобов'язаний провести одне лекційне і три практичних заняття та один виховний захід, на яких показати вміння користуватися інноваційними методами і формами навчально-виховної роботи, реалізувати особистісно зорієнтований підхід, мікродослідження.

За результатами педагогічної практики виставляються оцінки окремо:

- за навчальну роботу (враховується кількість і якість проведених лекцій, семінарських занять, уроків, застосування сучасних форм і методів навчання, навчальних технологій);

- за науково-дослідницьку (враховується кількість і якість проведеного мікродослідження, використання сучасних методик, дотримання вимог до оформлення роботи);

- за організаційно-методичну діяльність (враховується ознайомленість з роботою методичних об'єднань, планами роботи кафедр, тематикою науково-методичних семінарів та присутність, участь у їх роботі).

Після закінчення практики студент магістратури здає керівнику педагогічної практики (викладачу кафедри педагогіки) звіт про проходження практики, аналіз проведених лекційного, семінарського заняття і виховного заходу, результати мікродослідження.

Керівники педагогічної практики виставляють диференційовану оцінку за проведену практику з педагогіки вищої школи.

Магістранти заочної форми навчання опановують ті ж дисципліни, що і студенти стаціонару, хоча і з меншим обсягом загальної кількості аудиторних годин.

Особливістю вивчення студентами університету психолого-педагогічних та спеціальних дисциплін є впровадження активних форм навчання: семінарів, дискусій, круглих столів, ділових ігор, мозкових штурмів тощо. У процесі занять педагог разом зі студентом відпрацьовує методику проведення різних форм навчання. Семінарські заняття з педагогіки проводяться за методикою КТС.

У реалізації різних видів діяльності на практиці, крім засвоєння та закріплення знань і вмінь за допомогою творчих індивідуальних завдань, створюються передумови для саморозвитку студентів, формування адекватної самооцінки, розвитку навичок саморегуляції поведінки, комунікативності, системи взаємовідносин між людьми, формування відповідальності за своє професійне майбутнє.

За умови впровадження активних форм навчання якісно змінюється характер взаємодії педагога і студента, який перетворює виконавця у суб'єкт, що дає змогу здійснювати спільну продуктивну діяльність.

Особистісно-орієнтований тип навчання передбачає глибоку психологізацію підготовки учителя, розвиток педагогічного мислення.

Останнє включає формування здатності до аналізу педагогічних ситуацій, синтезування педагогічних і психологічних знань, проектування ефективного освітньо-виховного процесу, педагогічної рефлексії процесів, результатів педагогічної діяльності.

Розв'язуючи уявні і реальні педагогічні задачі, педагог має бути відкритим до інновацій.

Для визначення реального стану ефективності навчально-виховного процесу в університеті проводяться дослідження на визначення готовності студентів до самостійної педагогічної діяльності.

Беручи за основу положення, що одними із об'єктивних показників готовності до педагогічної діяльності є соціально-педагогічна, психологічна та комунікативна готовність, було проведено дослідження на визначення у студентів комунікативних та організаторських схильностей, установки на спілкування зі школярами та самооцінки володіння основними видами педагогічної діяльності.

У зв'язку з підготовкою магістрів у Житомирському державному університеті імені Івана Франка при кафедрі педагогіки діє *науково-дослідна лабораторія "Педагогічна підготовка студентів магістратури"*.

Зазначимо, що процес підготовки магістрів ґрунтується на теорії неперервної освіти, одним із етапів якої є ступенева педагогічна освіта. Реалізація концепції забезпечується приєднанням України до Болонського процесу. Сутність його полягає у формуванні на перспективу загальноєвропейської системи вищої освіти, що побудована на спільності фундаментальних принципів функціонування, а саме: введення двоцикличового навчання, запровадження кредитної системи, встановлення стандартів транснаціональної освіти; орієнтація вищих навчальних закладів на кінцевий результат. Знання й уміння випускників мають бути застосовані і практично використані на користь усієї Європи.

Основним напрямком підготовки суб'єктів навчального процесу в умовах модульно-рейтингової та кредитно-модульної системи організації навчання є зростання ролі педагогічної та медіаосвітньої підготовки викладача, який повинен проектувати освітнє та навчальне середовище із залученням сучасних інформаційних, комп'ютерних та педагогічних технологій. Педагогічна підготовка магістрів має включати як традиційні методи і форми навчання у вищій школі, так і методи і форми навчання, які є характерними для європейської зони освіти. У зв'язку з цим актуальною потребою стає введення інтегративного курсу з педагогіки вищої школи, синергетичного підходу до організації його змісту, створення модульних програм, у яких міні-модулі легко можна замінити, поповнити, трансформувати, адаптувати.

У Житомирському державному університеті з 1999 року у педагогічній підготовці магістрів застосовується модульно-контекстна технологія, яка ставить за мету формування педагогічної спрямованості, розвиток емоційних і морально-естетичних якостей, засвоєння знань, умінь та навичок, способів розумових дій, дійово-практичної сфери та самокеруючих механізмів особистості майбутнього фахівця.

Це технологія по орієнтації на особистісні структури – всебічно гармонійна, за характером змісту гуманістична, навчально-виховна, за типом управління – система малих груп, за провідним методом навчання – проблемно-пошукова, творча, діалогічна, ігрова; за організаційними формами – академічна, індивідуально-групова, диференційована.

Вона спрямована на розвиток потреби студента в самореалізації, що посідає одне з найвагоміших місць у сфері спонукання дидактичного вибору. Виходячи з класифікації потреб А. Маслоу, самоактуалізація (самореалізація) становить вершину піраміди людських потреб. На його думку, лише за умо-

ви підготовленості особистості до духовного розвитку і бажання самовдосконалюватися, можна її досягти.

Серед основних принципів модульності відмітимо такі:

1) наявність самостійної групи ідей (знань), якими оволодівають студенти (учні) за допомогою дидактично доцільних засобів, що відповідають природі цих ідей;

2) формування самостійної планової, цілісної одиниці навчальної діяльності, яка б сприяла досягненням магістрантом чітко визначених цілей;

3) оволодіння принципом модульності досягається через застосування різних форм і методів навчання, підпорядкованих загальній темі навчального курсу або актуальній науково-технічній, соціальній чи іншій проблемі;

4) принцип модульності – це також складання автономних порцій, поділ навчального матеріалу на частини (кроки, порції, такти - на зразок розділу або теми) для груп магістрантів.

Реалізація концепції забезпечується використанням особистісно-діяльнісного і системного підходів, тобто магістр розглядається як особистість, індивідуальність, суб'єкт власної діяльності, яка є певною системою і сприяє засвоєнню систематичних і системних знань, формуванню умінь творчо застосовувати їх в нестандартних ситуаціях. Позиція магістра є цілісним проявом як внутрішніх сил (мотиви, інтереси, потреби, здібності), так і сучасних моделей побудови педагогічного процесу за європейськими стандартами та інноваційними підходами у вищих навчальних закладах України.

Розроблена нами концепція педагогічної підготовки магістрів ґрунтується на принципах евристичної педагогіки.

Дидактична евристика як педагогічна система народилася з необхідності розробити теорію і технологію практичної реалізації ідей природовідповідної освіти, орієнтованої на розвиток здібностей та обдарувань студентів.

Евристичне навчання нами розглядається як цілісне навчання через відкриття, через власне проникнення магістранта у глибини природи, сутності педагогічної інноваційної діяльності, у ньому відбувається інтеграція як об'єктів, так і способів пізнання.

Евристичне навчання є особистісним, оскільки припускає не стільки вивчення, скільки переживання магістрантом педагогічної дійсності та у власній теорії творчості.

Основні принципи евристичного навчання.

Під принципами евристичного навчання ми будемо розуміти виявлені дослідним шляхом положення, на основі яких здійснюється евристичне навчання в конкретних умовах навчального предмета. Розглянемо і прокоментуємо їх.

Принцип особистісного цілеутворення студента. Освіта кожного студента відбувається на основі і з обліком його особистих навчальних цілей.

Даний принцип спирається на глибинну якість людини – здібність постановки цілей своєї діяльності. Незалежно від ступеня усвідомленості своїх цілей людина живе з уродженою потребою і можливістю ставити і досягати їх. Великий учений І.П. Павлов розглядав постановку людиною цілей на рів-

ні інстинктів. У роботі "Рефлекс цілей" він називає акт прагнення людини до мети однією з головних умов її життя, а умовою плідного прояву рефлексу мети вважає наявність певних перешкод: "Якщо кожний з нас буде плекати цей рефлекс як найціннішу частину істоти, якщо батьки і усі учителі всіх рангів зроблять головною задачею зміцнення і розвиток цього рефлексу в опікуваній масі, якщо наші громадськість і держава відкриють широкі можливості для практики цього рефлексу, то ми перетворимось на тих, ким повинні і можемо бути"¹.

Беручи за основу позицію І. П. Павлова, ми вважаємо за необхідне включити принцип особистісного цілеутворення в число ведучих дидактичних принципів не тільки евристичного, але і будь-якого іншого особистісно орієнтованого типу навчання, тому що це ключовий принцип, що забезпечує продуктивну освітню діяльність і самореалізацію студентів, магістрантів.

Принцип особистісного цілеутворення передбачає необхідність усвідомлення цілей творчої роботи як магістрантом, так і викладачем. Коли їхні цілі різні, це зобов'язує творчого викладача не домагатися зміни цілей магістранта в обраній їм темі або проблемі, а допомогти магістрантові усвідомити, сформулювати і досягти їх.

Принцип вибору індивідуальної освітньої траєкторії. Магістрант має право на усвідомлений і погоджений з педагогом вибір основних компонентів своєї освіти: змісту, цілей, задач, темпу, форм і методів навчання, особистісного змісту освіти, системи контролю й оцінки результатів.

Творчість магістрантів можлива лише за умов волевибору елементів освітньої діяльності. Для цього ми в процесі викладання педагогіки вищої школи забезпечуємо магістрантам вищої школи право вибору цілей заняття, способи їхнього досягнення, теми творчої роботи, форми її виконання і захист, заохочуємо власний погляд магістранта на проблему, його аргументовані висновки і самооцінки. Цей принцип установлює розташування створюваного магістрантом особистісного змісту освіти, у тому числі і його цілей, що задаються їм ззовні, і зміст, що мають характер базових освітніх стандартів. Практично будь-який елемент освіти забезпечується через власний вибір або пошук студента, що може не тільки вибирати освітні компоненти з наявного набору, але і створювати власні структурні елементи освітньої траєкторії.

Можливість творчого самовираження і вибору освітньої траєкторії магістранта припускають організаційно-технологічну заданість методології його діяльності. Магістрант створює творчий освітній продукт і одержує якісний освітній приріст, коли опановує основами креативної когнітивної діяльності. Ми не тільки надаємо студентам-магістрантам можливість вибору, але й озброюємо їх необхідним діяльнісним інструментарієм. Чим більший ступінь включення магістрантів у конструювання власної освіти забезпечується нами, тим повніше виявляється їх індивідуальна творча самореалізація.

¹ Павлов І. П. Рефлекс целей. Один из очередных вопросов физиологии больших полушарий : полн. собр. соч. / И. П. Павлов. – М. : Изд-во АН СССР, 1951. – Т. 3. – Кн. 2. – С. 18.

На наш погляд, принцип можливості вибору освітньої траєкторії відноситься не тільки до студентів, але і до викладачів. Обговорення на заняттях різних точок зору і позицій, захист альтернативних творчих робіт на одну тему вчать толерантному ставленню студентів-магістрантів до інших позицій і результатів, допомагає їм зрозуміти закон багатоутворення шляхів збагнення істини. Крім того одночасне презентація студентами різних робіт з того самого питання створює особливу освітню напруженість, що спонукує присутніх до особистого саморуку й евристичного пошуку рішення. Наприклад, семінарське заняття з теми готується студентом магістратури у декількох варіантах.

Наступний принцип – *принцип метопредметних основ змісту освіти*. Основи змісту освітніх галузей і навчальних дисциплін (педагогіки, освітніх технологій, педагогічної творчості, психології, психології вищої школи) складають фундаментальні метопредметні об'єкти, що забезпечують можливість суб'єктивного, особистісного пізнання їх студентами.

У Житомирському державному університеті приділяється увага спеціальним курсам розвитку різних видів мислення, пошуку різних евристичних методів (метод від протилежного, виключення зайвих даних, оцінювання надійності інформації). Когнітивний розвиток особистості визнається пріоритетним.

Ідеї самонавчання, автодидактики, перетворення учнів та студентів у центр самоосвіти, самовиховання домінують у неперервній освіті, яка включає такі компоненти: особистість суб'єкта учіння; управління процесом навчання (алгоритми подачі інформації, її перероби, контроль, самоконтроль); система модулів при побудові структури забезпечення навчального процесу; цілеутворення (структура цілей та засоби їх досягнення при організації навчального процесу); задоволення прагматичних інтересів та потреб учнів, студентів, забезпечення умов досягнення цілей, які були заплановані; диференційований підхід до суб'єктів учіння, відхід від уніфікованих планів, програм навчання; підвищення ролі самоосвіти, саморегулювання, самоконтролю, самокорекції; подовження процесу саморозвитку, самореалізації, самовиявлення особистості.

Самовизначення в пошуку шляхів самореалізації здійснюється за допомогою розробки різних модульних блоків програм, банків ідей, евристичних лекцій і бесід, формування психологічних понятійних тезаурусів, засвоєння множини понять, законів, категорій, теорій, концептуальних підходів. В цьому процесі важливими є методи: застосування теоретичних знань на практиці; абстрактного аналізу фактів, явищ складних систем, виявлення різних недоліків функціонування систем; діагностування, моделювання методів розвитку аналітичного, синтетичного, логічного, рефлексивного, асоціативного, продуктивного, критичного, творчого мислення; методи породження власних ідей і текстів, самостійного творчого викладання результатів власних досліджень. Цьому також сприяє формування груп, об'єднаних спільними науковими інтересами, пошук різних оригінальних рішень проблем соціально-психологічного управління, організації гнучких структур навчан-

ня, комплексного вивчення соціально-психологічних процесів виховання; шляхів постійного оновлення змісту освіти.

Евристичний підхід до пізнання реальних освітніх об'єктів приводить до виходу магістрантів за межі звичайних навчальних предметів і переходу на метопрпредметний рівень пізнання. На метопрпредметному рівні звичайне різноманіття понять і проблем зводиться до відносно невеликої кількості фундаментальних освітніх об'єктів – категорій, понять, символів, принципів, законів, теорій, що відбивають визначені області реальної педагогічної дійсності.

При конструюванні навчального метапрпредмету враховується можливість суб'єктивного пізнання кожним студентом змісту предмета педагогіки вищої школи. Магістрантам дається право на споглядальний, інтуїтивний, нелогічний, підхід до їхнього пізнання. Такий підхід передбачає одержання магістрантами продуктів пізнання, що мають індивідуальні почуттєві вираження. Єдина для всіх магістрантів узагальнена логічна схема як результат навчання у цьому випадку не використовується, оскільки звужує межі прояву творчої індивідуальності магістрантів.

Магістранти на початку навчального року обирають теми з педагогіки вищої школи, створюють мультимедійні презентації.

Принцип продуктивності навчання. Головним орієнтиром навчання є особисте освітнє зростання магістранта, що складається з його внутрішніх і зовнішніх освітніх продуктів навчальної діяльності.

Навчання орієнтовано не стільки на вивчення відомого, скільки на створення студентами власного освітнього продукту. Сформовані магістрантами цілі навчання, складені ними плани, алгоритми діяльності, знайдені способи діяльності, рефлексивні судження і самооцінки є продуктами їхньої евристичної освітньої діяльності поряд з дослідженнями, розробками методик проведення занять, статтями, наочністю, творами та ін.

У процесі створення зовнішніх освітніх продуктів при вивченні педагогіки вищої школи у студента магістратури відбувається розвиток здібностей, які властиві фахівцям у відповідній науці та педагогічній діяльності.

Магістрант, якому дана можливість виявити себе у досліджуваному питанні, ширше розкриває свої потенційні можливості, опановує евристичною технологією діяльності, створює освітній продукт, часом більш оригінальний, чим загальновизнане рішення даного питання. Цей принцип конкретизує особистісну орієнтацію і природовідповідність евристичного навчання, пріоритет внутрішнього розвитку студента перед засвоєнням зовнішньої заданості. У цьому реалізується і конкретизується принцип первинності освітньої продукції магістранта.

Принцип первинності освітньої продукції магістранта доповнюється істотною вимогою: об'єкти пізнання і застосовувані ними методи пізнання повинні відповідати "сьогоденним" об'єктам і методам, які є в досліджуваній галузі педагогічної діяльності.

Знання фундаментальних положень педагогіки не може бути відчужене від особистісних знань і досвіду магістранта, але знайомство з ними відбувається після одержання магістрантом власних результатів в аналогічному на-

прямку, що дозволяє йому мотивовано сприймати класичні зразки без втрати особистісного "Я", спираючись на наявний досвід.

У результаті освітньої діяльності магістранта носить продуктивний особистісний характер, а засвоєння загальноосвітніх стандартів відбувається через зіставлення з власними знаннями.

Весь процес навчання педагогіки вищої школи на лекційних і семінарських заняттях будується на ситуаціях студентів-магістрантів, що припускають самовизначення, і евристичний пошук їхнього рішення, викладач супроводжує магістранта в його освітньому русі.

Щоб організувати евристичну діяльність магістранта, ми створюємо або використовуємо евристичну освітню ситуацію, її мета – спонукати до позитивної мотивації і забезпечити діяльність магістранта у напрямку пізнання фундаментальних освітніх об'єктів і рішення зв'язаних з ними проблем. Роль викладача на перерахованих етапах – організаційно-супровідна, тому що він забезпечує особисте рішення студентами.

Ефективна освітня ситуація, коли студентові як культурний аналог його творчого продукту надається можливість знайомства не з одним, а з декількома аналогічними зразками. Виникає освітня напруженість, у результаті якої магістрант входить у різноманітний педагогічний простір, що забезпечують динаміку його подальших освітніх процесів, що допомагає виробити навички самовизначення в поліваріантних ситуаціях.

Будь-який позитивний прояв творчості магістранта знаходить підтримку і супровід викладача. Супровідне навчання зв'язане із ситуативною педагогікою, основний зміст якої складається в забезпеченні освітнього руху магістранта. Педагог уважно аналізує можливості студента й особливості освітнього процесу, що складається, щоб діяти виходячи з поточної ситуації і забезпечити ті освітні умови, що необхідні на даний момент для проходження магістрантом своєї освітньої траєкторії.

Освітній процес супроводжується його рефлексивним усвідомленням магістрантами – суб'єктами освіти.

Форми освітньої рефлексії різні: усне обговорення, письмове анкетування, графічне зображення змін, що відбуваються. Щоб магістранти розуміли значення рефлексивної роботи ми згодом робимо огляд їхніх думок, відзначаємо тих, у кого глибина самосвідомості підвищується.

Рефлексія – умова, необхідна для того, щоб студент (або викладач) бачив схему організацій власної освітньої діяльності, конструював її у відповідності зі своїми цілями і програмами, усвідомлював і засвоював способи евристичної освітньої діяльності.

Отже, навчання відбувається поетапно.

Перший етап – діагностика викладачем рівня розвитку і ступеня вияву особистісних якостей магістрантів. Фіксується початковий обсяг і зміст предметної освіти магістрантів, тобто кількість і якість наявних у кожного з них уявлень, знань, інформації, умінь і навичок з цієї теми.

Другий етап – фіксування кожним магістрантом, а потім і викладачем фундаментальних знань теми з метою визначення предмета подальшого пі-

знання. Кожен магістрант складає вихідний концепт теми, що йому потрібно буде освоїти.

Третій етап – вибудовування системи особистого ставлення магістранта до освоєння майбутньої теми. Кожен магістрант формує особистісне відношення до цієї теми, самовизначається стосовно сформульованих проблем і фундаментальних знань, установлює, що вони для нього значать.

Четвертий етап – програмування кожним магістрантом індивідуальної освітньої діяльності стосовно теми магістрант формулює цілі, відбирає літературу, прогнозує свої кінцеві освітні продукти і форми їхнього виявлення, складає план роботи, відбирає засоби і способи діяльності, установлює систему самоконтролю й оцінки своєї діяльності.

П'ятий етап – діяльність з реалізації індивідуальних освітніх програм магістрантів і загальноколективної освітньої програми педагогіки вищої школи.

Колективні заняття містять у собі пред'явлення магістрантам фундаментальних педагогічних знань; засвоєння способів роботи зі студентами, створення евристичних освітніх ситуацій; одержання магістрантами індивідуальних освітніх продуктів; демонстрація, зіставлення й обговорення магістрантської продукції. Організуюча роль приділяється системі освітніх стандартів, що забезпечують досягнення магістрантами нормативного освітнього рівня.

Шостий етап – демонстрація особистих освітніх продуктів магістрантів і їхнє колективне обговорення. Введення викладачем культурних аналогів студентським освітнім продуктам, тобто ідеальних конструктів, що належать досвідові і знанням людства: понять, законів, теорій і інших продуктів пізнання.

Організується вихід магістрантів у навколишній науковий соціум з метою відшукування в ньому тих же питань, проблем і продуктів, елементи яких отримані магістрантами у власній діяльності. Особливість цього етапу полягає в тому, що засвоєння культурно-історичних аналогів магістрантами відбувається під кутом зору особистісних якостей магістрантів.

Сьомий етап – рефлексивний-оцінний. Виявляються індивідуальні і загальні освітні продукти діяльності (у вигляді схем, концептів, матеріальних об'єктів), фіксуються і класифікуються застосовувані види і способи діяльності. Кожен магістрант усвідомлює й оцінює ступінь досягнення індивідуальних і загальних цілей, рівень своїх внутрішніх змін.

Діапазон можливостей, наданих магістрантові в його русі по індивідуальній освітній траєкторії, досить широкий: від індивідуалізованого пізнання фундаментальних об'єктів і особистісного трактування досліджуваних понять до побудови індивідуальної картини світу й особистого способу життя.

Отже, підготовка магістрів до науково-педагогічної діяльності у сучасних умовах – це підготовка до роботи у змінних ситуаціях, що виникають постійно.

НАУКОВО-МЕТОДИЧНИЙ ЦЕНТР РОБОТИ З ОБДАРОВАНОЮ СТУДЕНТСЬКОЮ МОЛОДДЮ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ ЗАСІБ РОЗВИТКУ ЗДІБНОСТЕЙ ТА ОБДАРУВАНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Сучасне життя світової цивілізації характеризується надзвичайно швидкими темпами розвитку. За таких умов успіху досягають ті держави, які мають висококваліфіковані кадри у високотехнологічних галузях виробництва. Прогрес практично всіх галузей діяльності залежить від людей, які нестандартно сприймають навколишній світ, надзвичайно діяльні, енергійні, працездатні і можуть досягати в обраній ними сфері діяльності високих результатів. Як великі могутні ріки беруть свій початок з тисяч джерел і сотень малих рік, так і суспільний прогрес складається з діяльності тисяч і мільйонів творчих особистостей. Саме люди творчої наснаги долають інертність суспільства, реформують його, а часом і руйнують все те, що для суспільства стало звичним, стабільним, гальмуючим. Отже, пріоритетним напрямком державної політики постає проблема обдарованості, творчості, інтелекту, у якій визначено пошук, навчання і виховання обдарованих дітей та молоді, стимулювання творчої праці, захист та підтримку талантів. У різних державах означену проблему розв'язують по-різному. Однак здобутки та успіхи найбільш розвинених країн світу у сфері науки, виробництва, розробки нових технологій, культури та освіти свідчать про необхідність радикальної перебудови всієї системи навчання у напрямку створення умов для обдарованої особистості вільно проявляти свої здібності, розвиватися відповідно до своїх схильностей.

У провідних країнах світу проблема обдарованості розробляється з середини ХХ століття, коли ще на рубежі 50-60-х років були створені школи для талановитих дітей та молоді. У США 1972 року Державний Комітет з освіти запропонував ученим розробити Програму з розвитку обдарованості і дати їй визначення, а з 1975 року тут існує Міжнародна асоціація щодо обдарованих дітей; у Великобританії створено Центр досліджень обдарованих дітей та молоді, діє асоціація "Обдарованим дітям"; у Німеччині впроваджено особливу службу консультацій з питань соціального навчання найздібніших учнів; у Франції з середини 80-х років у деяких навчальних закладах з'явилися класи для обдарованих учнів; у квітні 1989 року у Москві при Інституті психології АПН Росії відкрито Центр творчої обдарованості, на базі якого стали з'являтися школи для обдарованих дітей. Тобто педагоги, психологи, соціологи і чиновники цих країн однакові у своїй думці про необхідність своєчасного виявлення талановитої молоді і розвитку її здібностей.

Для України розбудова системи розвитку обдарованої особистості є необхідною умовою досягнення успіху на шляху розбудови незалежної держави. Зараз і сама доля України певною мірою залежить від того, як ефективно будуть використані інтелектуальні, творчі можливості її народу, кожного громадянина. Ось чому великого значення набуває науково-педагогічне

розв'язання проблеми виявлення та розвитку творчих здібностей підростаючого покоління, дослідження теоретичних основ ефективної державної системи підтримки талановитої молоді. Саме тому ще у 1991 році науковцями розроблено програму „Творча обдарованість”, до конкретних позицій якої належать: теоретичні дослідження психолого-педагогічних проблем здібностей, обдарованості, таланту; розробка нових та оновлених концепцій загальної обдарованості, творчої обдарованості, спеціальної та професійної обдарованості, до якої відносять наукову, технічну, педагогічну, художню, релігійну та ін.; багатопланова, багатоаспектна психолого-педагогічна практична робота у загальноосвітніх школах, дошкільних закладах, ліцєях, гімназіях, а також у вищих закладах освіти.

Сьогодні в Україні прийнято цілий ряд законів і програм (зокрема Закон України “Про освіту”, Національна програма “Діти України”, Програма розвитку обдарованих дітей і молоді, Указ Президента України про підтримку обдарованих дітей, Концепція державної програми роботи з обдарованою молоддю на 2006-2007 роки та інші), які спрямовані на створення загальнодержавної мережі навчальних закладів для обдарованої молоді. Її метою є формування цілісної, саморегульованої системи щодо виявлення і підтримки обдарованої молоді; розвитку та реалізації її здібностей; стимулювання творчої роботи учнів, студентів, вчителів та викладачів вищих навчальних закладів; активізації навчально-пізнавальної діяльності молоді; формування резерву для вступу у вищі заклади освіти, магістратуру та аспірантуру; підготовки наукових, педагогічних та науково-технічних кадрів.

Так, зокрема, у Концепції державної програми роботи з обдарованою молоддю на 2006-2007 роки зазначається, що в Україні склалася критична ситуація з поповненням національної науки молодими кадрами. „Старіння” української науки вже сьогодні негативно позначається на інноваційно-технологічному розвитку держави. Інтелектуальний творчий потенціал обдарованих учнів і студентів використовується неефективно, оскільки не створено сприятливих умов для реалізації їх здібностей. Інтеграція ж України в загальноєвропейський простір потребує розроблення нових напрямів роботи з обдарованими учнями і студентами. Окрім того, у 2005 році закінчився строк дії Програми роботи з обдарованою молоддю на 2001-2005 роки, затвердженої Указом Президента України від 8 лютого 2001 р. № 78. Однак завдання з упровадження в практику ефективних засобів і технологій виявлення, навчання, виховання і самовдосконалення обдарованої молоді, створення умов для її гармонійного розвитку не виконані в повному обсязі через *недостатність теоретичної обґрунтованості проблеми обдарованості* (зокрема в питаннях підготовки спеціалістів до роботи з обдарованою молоддю), відсутність належного методичного і наукового забезпечення навчально-виховного процесу.

Розвиток же обдарованості майбутнього спеціаліста потребує створення у ВНЗ цілісної, самокерованої системи, яка передбачала б виявлення та підтримку обдарованої молоді; розвиток та реалізацію її здібностей; стимулювання творчої роботи студентів та викладачів; активізацію навчально-

пізнавальної діяльності молоді; формування резерву для вступу у ВНЗ, магістратуру та аспірантуру, підготовку наукових та педагогічних кадрів.

Передумови для реалізації означеної проблеми у Житомирському державному університеті створювалися впродовж останнього десятиріччя. Зокрема, на кафедрі практичної психології активно працює група молодих учених на чолі з доктором психологічних наук В.О. Моляко, які вивчають природу обдарованості, передумови її розвитку, творчість як засіб особистісного росту і гармонізації людських стосунків. Кафедрами педагогіки, соціальної педагогіки та педагогічної майстерності, інноваційних технологій освіти та виховання, методики викладання іноземних мов та іншими з початку 90-х років триває плідна робота щодо розробки та впровадження у навчально-виховний процес університету новітніх педагогічних технологій навчання студентів, якими передбачається індивідуалізація навчання майбутніх учителів, розвиток їх творчого потенціалу, максимального врахування природних задатків та здібностей тощо. Аспіранти й докторанти кафедри педагогіки активно працюють над дисертаційними дослідженнями, безпосередньо пов'язаними з проблемою обдарованості, питаннями навчання обдарованих студентів та цілеспрямованої підготовки вчителів до роботи з обдарованими дітьми.

Впродовж 1999-2004 років на базі університету проводилися заключні етапи Всеукраїнської студентської олімпіади з педагогіки та математики, що дало можливість розробити конструктивні підходи до їх організації. Результативність даної роботи підтверджують перемоги студентів університету в олімпіадах протягом останніх років.

Враховуючи актуальність визначеної проблеми та об'єктивну потребу в обдарованих, творчо працюючих учителях у Житомирському державному університеті імені Івана Франка розроблено *Положення про роботу з обдарованою студентською молоддю*, а з 2003 року діє *Науково-методичний центр роботи з обдарованою студентською молоддю*, який виступає організаційною структурою, що покликана координувати діяльність всіх учасників навчально-виховного процесу щодо навчання і виховання обдарованих студентів. Директор центру – проф. О.Є. Антонова.

Мета діяльності: формування в університеті цілісної, саморегульованої системи стосовно виявлення і підтримки обдарованої студентської молоді, розвитку та реалізації здібностей студентів, стимулювання творчої роботи студентів та викладачів, підвищення якості підготовки спеціалістів, активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів, формування резерву для вступу до магістратури та аспірантури, підготовки науково-педагогічних та наукових кадрів для потреб університету, а також середніх загальноосвітніх, спеціальних та вищих навчальних закладів міста Житомира та Житомирської області.

Досягнення цієї мети передбачає, що обдаровані студенти мають приносити реальну користь вже у період навчання у ВНЗ, а її реалізація забезпечить додатково дух змагальності у процесі навчання, завдяки чому у більшій кількості студентів підвищиться інтерес до навчання та рівень успішності.

Основною концептуальною ідеєю діяльності центру є положення про те, що, реалізуючи свій власний потенціал у процесі навчання, майбутні вчителі навчаються виявляти і розвивати обдарування учнів. До основних функцій Центра належать: координаційна, діагностична, організаційна, моніторингова, дослідницька, методична, консультативна.

До структури Центру входять дев'ять підрозділів, кожен з яких виконує певні завдання.

Аналітико-інформаційний. Завдання: створення позитивного інформаційного простору у контексті обдарованості студента; вивчення мотивації навчальної діяльності студентів, їх цільових установок та ціннісних орієнтацій; визначення рівня розвитку професійно-педагогічних здібностей та якостей майбутнього вчителя; розробка пріоритетних напрямів у побудові роботи центру. *Форми та методи роботи:* спостереження, анкетування, тестування, опитування, статистична обробка даних за допомогою математичних методів тощо.

Науково-дослідницької роботи студентів. Завдання: організація та керівництво науково-дослідною роботою студентів; координація роботи Студентського наукового товариства, студентських проблемних груп та наукових гуртків; здійснення зв'язків з факультетами, кафедрами; випуск студентських наукових праць. *Форми та методи роботи:* бесіди зі студентами, зустрічі з досвідченими науковцями, обмін досвідом, науково-практичні конференції, круглі столи, „Школа майбутнього науковця” тощо.

Професійно-педагогічної творчості. Завдання: формування педагогічної компетентності майбутнього вчителя; стимулювання професійної спрямованості та позитивної мотивації студентів на педагогічну діяльність; здійснення навчально-методичної роботи, спрямованої на розвиток у майбутніх учителів педагогічних здібностей; розробка і впровадження комплексу методик щодо розвитку педагогічної креативності; організація педагогічної практики студентів у середніх загальноосвітніх закладах нового типу з метою ознайомлення майбутніх педагогів з творчою лабораторією вчителів-майстрів тощо. *Форми та методи роботи:* активні методи навчання, ділові ігри, тренінги, олімпіади, конкурси педагогічної майстерності, аукціони педагогічних ідей; педагогічний театр, педагогічна практика, відвідування уроків творчо працюючих учителів тощо.

Соціально-педагогічної творчості. Завдання: створення умов для максимального розвитку соціально-педагогічних якостей майбутнього вчителя; організація діяльності волонтерського загону та „Телефону довіри”; організація діяльності студентської соціальної служби. *Форми та методи роботи:* клуб „Волонтер”, „Телефон довіри”, консультативна діяльність, тренінгові програми, соціально-психологічна підтримка студентів.

Підготовка студентів до участі у Всеукраїнських олімпіадах. Завдання: здійснення підготовки студентів до Всеукраїнських олімпіад з предмету та спеціальності; організація і проведення I (факультетського та загальноуніверситетського) туру Всеукраїнських олімпіад з предмету та спеціальності; організація і проведення II (Всеукраїнського) туру студентських олімпіад з дисциплін

та спеціальностей університету (як базовий навчальний заклад); розробка технологій та методичних рекомендацій стосовно організації та проведення олімпіад, видання відповідної навчально-методичної літератури тощо.

Художньо-естетичної творчості. Завдання: створення умов для максимального розвитку художньо-естетичних здібностей та можливостей майбутнього вчителя; організація та проведення виставок творчого доробку студентів; випуск друкованого видання, в якому відображати результати творчих пошуків студентської молоді. *Форми та методи роботи:* гуртки художньої творчості на всіх факультетах, ансамблі, вокальні колективи; команди КВК; підготовка та проведення фестивалів, конкурсів, концертів тощо.

Розвиток фізичних здібностей та збереження здоров'я. Завдання: створення умов для максимального розвитку фізичних здібностей та можливостей майбутнього вчителя; пропаганда та формування здорового способу життя студентів. *Форми та методи роботи:* спортивні секції та клуби для всіх факультетів, організація та проведення змагань, турнірів тощо.

Міжнародної та міжрегіональної співпраці. Завдання: підтримка стосунків з іншими вищими навчальними закладами України та зарубіжжя; обмін досвідом стосовно цілеспрямованої роботи з обдарованою студентською молоддю; організація, проведення та участь у студентських науково-практичних конференціях; вивчення досвіду роботи загальноосвітніх навчальних закладів різного типу тощо. *Форми та методи роботи:* організація та проведення студентських науково-практичних конференцій, тематичних читань; зустрічі із зарубіжними науковцями, педагогами тощо.

Довузівської підготовки педагогічно обдарованих школярів. Завдання: виявлення педагогічно обдарованих учнів старших класів загальноосвітніх навчальних закладів міста та області; організація діяльності факультету майбутнього вчителя; підтримка здібної молоді та створення умов для вступу до університету тощо. *Форми та методи роботи:* лекції, семінари, бесіди, ділові ігри, екскурсії, олімпіади, „Дні відчинених дверей”, відвідування лабораторій університету тощо.

Форми та методи роботи: поетапна діагностика здібностей студентів, статистична обробка даних за допомогою математичних методів, бесіди зі студентами, зустрічі з досвідченими науковцями, обмін досвідом, науково-практичні конференції, випуск студентських наукових видань, круглі столи, „Школа майбутнього науковця”, активні методи навчання, ділові ігри, тренінги, олімпіади, конкурси педагогічної майстерності, аукціони педагогічних ідей, педагогічний театр, педагогічна практика, відвідування уроків творчо працюючих учителів; гурткова робота, ансамблі, вокальні колективи, команди КВК, підготовка та проведення фестивалів, конкурсів, концертів; спортивні секції та клуби для всіх факультетів, організація та проведення змагань, турнірів, організація та проведення студентських науково-практичних конференцій, тематичних читань, зустрічі із учителями-майстрами, лекції, семінари, бесіди, „Дні відкритих дверей”, відвідування лабораторій університету тощо.

У результаті діяльності Центру обґрунтовано модель обдарованості; створено технологію розвитку педагогічної обдарованості майбутнього вчителя, апробовано технологію організації та проведення Всеукраїнської студентської олімпіади з педагогіки; розроблено та запроваджено у навчальний процес спецкурси, спрямовані на підготовку вчителя до роботи з обдарованими дітьми; налагоджено видання наукової, методичної, популярної літератури з проблеми обдарованості на допомогу вчителю.

Результати діяльності науково-методичного центру роботи з обдарованою студентською молоддю та реалізація концепції навчання обдарованих студентів у вищих закладах освіти дозволили експертам Всесвітньої ради, яка опікується обдарованими і талановитими дітьми, засвідчити високий рівень відповідної роботи і нагородити університет Міжнародним сертифікатом за роботу з обдарованими студентами (2008 р.), а автора проекту О. Антонову обрано членом експертної ради Всеукраїнської молодіжної громадської організації "Союз обдарованої молоді".

За час існування Центру відповідно до основних напрямів реалізації Концепції навчання обдарованих студентів у ЖДУ досягнуто таких результатів:

1. Розроблено "Положення про роботу з обдарованою студентською молоддю", структуру та концепцію діяльності Науково-методичного центру роботи з обдарованою студентською молоддю.

2. Відібрано **комплекс методик** щодо визначення професійної спрямованості студентів, мотивації вибору професії, ефективності побудови навчального процесу та форм і методів навчання стосовно розвитку здібностей і схильностей студентів; здійснено діагностику розвитку здібностей та професійного спрямування серед студентів та діагностику домінуючих здібностей у першокурсників університету. З метою стимулювання студентської молоді до науково-дослідницької роботи, Центром здійснюється вивчення досвіду провідних кафедр університету з даної проблеми. Створено **базу даних** щодо здібностей та обдарувань студентів: результати шкільної успішності, показники тестування на домінуючі здібності, участь у студентському житті, науково-дослідницькій роботі, участь в олімпіадах, творчі доробки тощо.

3. Активно впроваджуються у навчальний процес **інноваційні форми та методи** організації навчальної діяльності студентів, пов'язані із професійно-педагогічним творчим розвитком майбутніх учителів (ділові ігри, мікровикладання, моделювання виховних проєктів, аукціони педагогічних ідей, кіно уроки, відео уроки, кейс-стаді, проєктні технології тощо); лекції та практичні заняття із застосуванням мультимедійного обладнання, демонстрацією відео кейсів із подальшим їх обговоренням, постановка проблемних запитань, відповіді на які студенти знаходять, аналізуючи відео матеріали тощо.

Для підвищення рівня професійної компетентності майбутніх учителів розроблено та запроваджено **спеціальні курси** „Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до роботи з обдарованими дітьми”, "Робота вчителя з обдарованими дітьми", "Специфіка роботи соціального педагога з обдарованими учнями".

Активно працюють у цьому напрямі докторанти, аспіранти і здобувачі, зокрема у 2008 році захищено докторську дисертацію "Теоретико-методологічні засади навчання обдарованих студентів у педагогічних університетах" (О. Антонова), у 2009 році – кандидатську дисертацію "Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до розвитку інтелектуальної обдарованості учнів" (Ю. Клименюк). Продовжують роботу над кандидатськими дослідженнями аспіранти Д. Ліфференко "Підготовка майбутнього вчителя іноземної мови до роботи з обдарованими старшокласниками у поза навчальній діяльності", С. Шевчук "Підготовка вчителя біології до розвитку інтелектуальної обдарованості старшокласників у позашкільних закладах екологічного спрямування", Л. Мінич "Підготовка майбутнього вчителя фізичної культури до розвитку спортивної обдарованості учнів" та інші.

За останні роки у ЖДУ видано ряд монографічних досліджень, наукових збірників, методичних рекомендацій щодо проблеми навчання обдарованих дітей та молоді ("Обдарованість: досвід історичного та порівняльного аналізу: монографія", О. Антонова; Теоретичні та методичні засади навчання педагогічно обдарованих студентів: монографія, О. Антонова; Обдарованість, творчість, здібності: теорія, методика, результати досліджень: монографія, за ред. В. Моляко, О. Музики; "Впровадження в освітніх закладах Житомирщини програми ціннісної підтримки розвитку здібностей та обдарованості "Три кроки", О. Музика та інші.

4. Створюється мережа навчальних закладів для апробації та запровадження сучасних методик виявлення, навчання та виховання обдарованої молоді. Так, з ініціативи ЖДУ у 2004 році створено Навчально-науково-виробничий комплекс "Полісся", до складу якого входять 20 кращих середніх навчальних закладів Житомира та Житомирської області, одним із завдань якого є спільне проведення науково-дослідних робіт, зокрема з проблеми обдарованості, апробація та використання результатів наукових досліджень, розробка навчально-методичного забезпечення.

Відповідно до наказу Міністерства освіти і науки України № 400 від 24.05.06 здійснювалася консультативна допомога у проведенні дослідно-експериментальної роботи за темою „Вплив інтегративно-діяльнісного підходу на розвиток інтелектуальних здібностей учнів” за науково-педагогічним проектом „РОСТОК” на базі Бердичівської міської гуманітарної гімназії № 2 Житомирської області. Плідна багаторічна співпраця здійснюється Житомирським обласним педагогічним ліцеєм, випускники якого поповнюють контингент обдарованих студентів, а його директор Л. Корінна очолює відділ Центру "Довузівська підготовка педагогічно обдарованих школярів".

Вивчено та проаналізовано *досвід роботи з обдарованими дітьми* у загальноосвітніх закладах міста Житомира та Житомирської області, зокрема гуманітарних гімназій №№ 1, 3, 23 (м. Житомир), Новоград-Волинського НВО „Гімназія ім. Лесі Українки – дошкільний навчальний заклад”, ЗОШ № 5 та № 27 (м. Житомир), Новогуївської та Озерненської гімназій (Житомирський район). За матеріалами дослідження підготовлено ряд студентських на-

укових робіт, зокрема „Особливості навчання інтелектуально обдарованих старшокласників (досвід роботи шкіл м. Житомира)” – Борисов В'ячеслав (інститут іноземної філології), "Технологія підготовки майбутнього вчителя до педагогічної творчості" – Ревчук Тетяна (інститут іноземної філології), "Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до навчання розумово обдарованих учнів" – Ярошук Марина (магістрант інституту педагогіки). Ці роботи були представлені для участі у II етапі Всеукраїнської студентської олімпіади з педагогіки у 2004 та 2005 рр., де отримали схвалення.

На базі університету щорічно проводиться *обласна сесія МАН*. Викладачі університету постійно виступають в якості керівників учнівських наукових робіт у межах Малої Академії Наук. У 2004 році доцентами кафедри педагогіки Н. Сидорчук та О. Антоною за сприяння керівництва ЦНТТУМ підготовлено та видано методичні рекомендації „Мала академія наук як форма організації наукової діяльності учнів”.

5. Обдарована молодь залучається до науково-дослідницької, експериментальної, творчої діяльності. *Оновлено роботу Студентського наукового товариства*: на кожному факультеті університету створено його осередок, який працює згідно розробленого факультетом плану. Студенти активно залучаються до дослідницької роботи у проблемних групах та наукових гуртках (інформація про наукові гуртки та проблемні групи зібрана як у Центрі, так і в СНТ). Студентська науково-дослідна робота здійснюється у 46 наукових гуртках, 132 проблемних групах, 3 творчих лабораторіях, 3 клубах та методичному театрі. Результати науково-дослідної роботи студентів лише протягом 2010 року представлені у 347 публікаціях, з них 286 - одноосібних. За результатами II туру Всеукраїнського конкурсу студентських наукових робіт у 2010 році студенти вибороли 9 призових місць.

Систематично проводяться зустрічі майбутніх учителів з провідними науковцями університету. Зокрема на засіданнях НСТ з цікавими доповідями виступали керівники науково-методичних лабораторій та наукових шкіл (професори О. Дубасенюк, А. Стадниченко, А. Сингаївська, Л. Калініна, доценти В. Євченко, О. Мисечко), а також студенти, які перебували на навчанні у провідних ВНЗ США, Англії, Німеччини. Весною 2011 року з ініціативи Студентського наукового товариства університету відбувся круглий стіл «Студентська наука: стан і перспективи», участь у якому взяли студентські наукові товариства вищих навчальних закладів міста Житомира, а саме: Житомирський національний агроекологічний університет; Житомирський державний технологічний університет; Житомирський військовий інститут імені С.П. Корольова Національного авіаційного університету; Житомирський інститут медсестринства; Житомирська філія «Київського інституту бізнесу і технологій»; Європейський університет. Засідання круглого столу було присвячене обговоренню актуальних питань студентської науки та проблем, з якими стикаються у своїй роботі Студентські наукові товариства вищів Житомира, в ході якого учасники круглого столу мали знайти спільне рішення таких проблем та поділитися досвідом у цій сфері.

Плідно працює "Школа молодого дослідника", основним завданням якої є залучення студентів до науково-дослідницької роботи, оволодіння ними навичками проведення експерименту, написання наукової статті, реферату, курсового та дипломного дослідження. Студенти та аспіранти університету беруть активну участь у виконанні наукових проєктів, що фінансуються за рахунок коштів Міністерством освіти і науки України. Крім того, студенти щорічно виїжджають до Польщі на стажування у літніх школах польської мови і культури та в американські коледжі й університети. Проводиться постійне інформування студентів та аспірантів університету про гранти, які надаються міжнародними організаціями для підтримки проведення наукових досліджень.

У 2006-2007 навчальному році з ініціативи Центру запроваджено загальноуніверситетський конкурс студентських наукових робіт, серед завдань якого виявлення обдарованої студентської молоді; стимулювання творчого самовдосконалення студентів; підвищення інтересу до поглибленого вивчення природничо-математичних, історико-філологічних та психолого-педагогічних дисциплін; розвиток навичок науково-дослідницької роботи; пропаганда наукових досягнень та інноваційних технологій.

Центром систематично проводяться *виставки студентської наукової творчості*, яку мають можливість відвідати практично всі студенти університету, а також учні – учасники МАН. У приміщенні Центру працює постійно діюча виставка творчих робіт студентів і викладачів.

Щорічно виходять *збірники студентських наукових праць*, зокрема з 2004 року на факультеті іноземних мов (професор Л. Калініна) разом з кафедрою педагогіки (доцент О. Антонова) започатковано видання збірника студентських та аспірантських праць "Формування професійної компетентності майбутніх учителів засобами інноваційних освітніх технологій" (видано шість випусків, один з них за матеріалами Всеукраїнської студентської конференції). Традиційними стали збірники наукових робіт студентів фізико-математичного факультету (доцент В. Єремєєва), навчально-наукового інституту педагогіки (доцент Н. Сидорчук), магістрантів (професор С. Вітвицька) та інші.

Проведено низку науково-практичних конференцій, присвячених питанням розвитку обдарованості учнівської та студентської молоді: Всеукраїнські науково-практичні конференції „Тенденції розвитку професійно-педагогічної освіти в Україні і за кордоном” (2006), Шляхи і методи забезпечення подальшого творчого зростання обдарованої молоді (2008), "Системний підхід у роботі з обдарованою молоддю" (2010), "Розвиток дослідницьких здібностей обдарованих дітей та молоді" (2011), регіональна науково-практична студентсько-аспірантська конференція „Обдарована особистість: сутність, проблеми, технології розвитку” (2006).

За результатами конференцій видано збірники наукових праць "Актуальні проблеми професійно-педагогічної освіти та стратегії розвитку", "Актуальні проблеми розвитку обдарованості учнівської та студентської молоді", "Обдарована студентська молодь: здобутки, пошуки, перспективи" та інші.

Відділом підготовки студентів до участі у Всеукраїнських олімпіадах проводяться щорічно факультетські та загальноуніверситетський тури Всеукраїнської студентської олімпіади, в якій беруть участь студенти різних факультетів.

Традиційно на факультетах відбуваються заходи за методикою КТС "Свято квітів", виставка-ярмарок "Своїми руками", конкурс-мандрівка „У країну дитинства“, загальноуніверситетські виставки студентської художньої творчості.

Відділом розвитку фізичних здібностей та збереження здоров'я створюються умови для розвитку фізичних здібностей та можливостей майбутнього вчителя. Серед студентів університету проводиться *пропаганда здорового способу життя*.

Літературно обдаровані студенти мають можливість реалізувати свій потенціал у роботі Студентського інформаційного центру, основними напрямками роботи якого є підготовка та випуск газети "Універсум" (яка визнана однією із найкращих студентських газет України) та програм "Студентського радіо" за такими напрямками – музичний, проблемний, пізнавальний, культурологічний, інформаційна служба новин. Загальний ефірний час Студентського радіо у навчальному році складає у середньому 4650 хвилин.

На базі університету при кафедрі соціальної педагогіки та педагогічної майстерності спільно з Житомирським обласним центром Соціальних служб для молоді працює студентська соціальна служба для молоді, волонтерський загін якої нараховує понад 300 осіб.

6. Відбувається популяризація здобутків обдарованої молоді, поширення досвіду роботи педагогічних та науково-педагогічних працівників. Активно співпрацюємо із Житомирським обласним інститутом післядипломної педагогічної освіти: районні методичні семінари вчителів, директорів шкіл, заступників директорів шкіл з проблем навчання і виховання обдарованих учнів, організації науково-дослідної роботи учнів учасників МАН, вчителів-дослідників тощо. У Центрі зібрано необхідні матеріали для вчителів, які можуть допомогти їм в організації роботи з обдарованими учнями.

3 вересня 2007 року здійснюється співпраця із Всеукраїнською молодіжною громадською організацією „Союз обдарованої молоді“. Зокрема, в університеті створено осередок спілки (координатор – аспірант кафедри педагогіки Д. Ліфференко). Студенти беруть участь в акціях, що запроваджує спілка.

Директор Центру О. Антонова брала активну участь у підготовці видань "Обдарована молодь України: оцінка сучасного стану та поширення перспективного досвіду роботи з обдарованою молоддю в регіонах України" та "Біла книга молодіжної політики: підтримка обдарованої молоді", що надруковані з ініціативи "Союзу обдарованої молоді", в яких відзначається й досвід ЖДУ у роботі з обдарованою молоддю.

У 2008 році Житомирський державний університет отримав *Міжнародний сертифікат* від Всесвітньої Ради для Обдарованих і Талановитих дітей за високий рівень організації роботи з обдарованою студентською молоддю.

Плідно співпрацюємо з Інститутом обдарованої дитини НАПН України (відділ підтримки обдарованості та міжнародної співпраці): беремо участь в конференціях, проводимо спільні заходи, обмінюємося досвідом тощо. У травні 2011 року проведено спільну всеукраїнську науково-практичну конференцію "Розвиток дослідницьких здібностей обдарованих дітей та молоді". Налагоджено співпрацю з Федеральною державною науковою установою "Центр дослідження проблем виховання, формування здорового способу життя, профілактики наркоманії, соціально-педагогічної підтримки дітей і молоді" (Росія) та редакцією журналу "Одарённый ребёнок" (Москва), в якому опубліковані статті провідних науковців Центру роботи з обдарованою студентською молоддю ЖДУ.

3 квітня 2005 року щороку Житомирський державний університет виступає базовим закладом для проведення творчого конкурсу серед старшокласників „Педагогічна діяльність – моє покликання”, в якому беруть участь учні 11 класів Житомирської, Вінницької та Хмельницької областей. Переможницею першого конкурсу стала лідер регіонального туру учениця гуманітарної гімназії № 23 м. Житомира (нині студентка інституту іноземної філології нашого університету) Музика Ірина. За матеріалами конкурсу за сприяння Житомирського інституту післядипломної педагогічної освіти видруковано збірку учнівських творчих робіт „Вчитель – моє покликання”

Проект діяльності Центру було подано на конкурс у межах X ювілейної виставки „Сучасна освіта в Україні – 2007” у номінації “Упровадження нових форм організації навчально-виховного процесу” – „Система роботи з обдарованою молоддю”. Разом з іншими проектами він отримав схвалення (Золота медаль у даній номінації).

Досвід діяльності Науково-методичного центру роботи з обдарованою студентською молоддю у ЖДУ засвідчує, що для успішного розвитку обдарованості кожного студента у вищому навчальному закладі має бути створено відповідні умови і враховано цілий ряд впливових чинників, серед яких можна визначити як внутрішні, так і зовнішні, а саме:

- *розвиток спадкових даних* – біофізіологічні, анатомо-фізіологічні особливості організму (задатки) – які є передумовою розвитку педагогічних здібностей;
- *створення розвивального середовища* – стимулюючого оточення, яке відповідає розвитку відповідних здібностей;
- *організація цілеспрямованого виховного впливу* на розвиток педагогічних здібностей та обдарувань за умови єдності у діяльності викладачів, студентів, керівництва педагогічного закладу освіти, органів студентського самоврядування, позанавчальних структур;
- *включення майбутніх учителів до педагогічної діяльності* з метою набуття ними певного досвіду її виконання, стимулювання їх активності, що сприятиме дієвому розвитку потенційних можливостей студентів;
- *розвиток емоційно-вольової сфери студентів*, що проявляється у наполегливості щодо виконання завдань, у прагненні до змагань, упевненості у своїх силах і здібностях, повазі до інших, емпатійному ставленні до людей, тер-

вимості до особливостей інших людей, схильності до самоаналізу, толерантному ставленні до критики, готовності поділитися речами й ідеями, незалежності у мисленні і поведінці, почутті гумору;

- *формування відповідної системи цінностей*, що відображається у розвитку реалістичної „Я”- концепції, внутрішньої мотивації, яка зумовлюється ціннісними змістами індивідуальної свідомості, автономністю, самодостатністю, незалежністю від ситуативних чинників, спрямованістю у майбутнє;
- *уникнення чиннику випадковості* шляхом свідомої підготовки викладача до відповідної роботи (створювати майбутньому вчителю ситуації, в яких він міг би реалізуватися „у потрібному місці у потрібний час”, стати для нього тим самим „Своїм Учителем” тощо).

Запропонована концепція ґрунтується на системному підході до вивчення педагогічних явищ та процесів, що дозволяє забезпечити ефективність навчально-пізнавальної, наукової і практичної роботи студентів, спрямованої на реалізацію особистісного і діяльнісного підходів; сприяє не тільки формуванню знань, умінь і навичок, але й розвитку педагогічних обдарувань, творчого мислення майбутнього педагога, інтелектуалізації його особистості, спонукає до творчої самостійної пошукової діяльності. Професійно-педагогічна підготовка передбачає досягнення максимального розвиваючого ефекту, спрямованого на становлення особистості майбутнього вчителя та реалізацію його творчого потенціалу.

Основною ідеєю даної концепції є положення про те, що реалізуючі свій власний творчий потенціал у процесі навчання у ВНЗ, майбутні вчителі навчаються виявляти і розвивати обдарування учнів. Основною ж умовою ефективності роботи з обдарованими студентами вважаємо, перш за все, високий рівень професійної та особистісної компетентності викладачів, які здатні до постійного духовного і творчого зростання, зміни самого себе, усталених стереотипів у поглядах на світ. Не останнє місце займає і бажання працювати з обдарованою особистістю, адже це справа відповідальна і далеко не легка, яка до того ж передбачає відповідну систему стимулювання як студентів, так і творчо працюючих викладачів. Крім того, потребує ґрунтовної розробки педагогічний інструментарій для організації відповідної роботи в університеті, а також підготовки студентів до навчання й виховання обдарованих учнів.

І, ще одне, на чому не можна не зупинитися – це ставлення держави до проблеми виявлення і підтримки талановитої молоді. Велику роль у питаннях виховання обдарованих дітей відводив державі ще К.А. Гельвецій у своїх роздумах щодо природи геніальності і таланту. Він зазначав, що „остання частина виховання полягає в тому, що необхідно створити людину, здатну прославитися в науках і мистецтвах; її довершеність залежить від мудрості законодавця. Якщо він позбавив вихователів від забобонної поваги до старих звичаїв, надав простір їх генію, зацікавив їх надією на нагороду удосконалювати методи виховання, стимулював змагання, тоді, без сумніву, наставники, окрилені цією надією, які мають навички в поводженні зі своїми учнями, дадуть цій і без того розвинутій стороні виховання всю довершеність, на яку

вона лише здатна. Гарне чи погане виховання – майже цілком справа законів”. Отже, ці думки стосовно великого значення держави у підтримці виховання обдарованих дітей не втратили своєї актуальності й сьогодні.

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ДО РОБОТИ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ ОБДАРОВАНИМИ УЧНЯМИ

Проблема обдарованості в наш час стає все більш актуальною. Це насамперед пов'язано з потребою суспільства в неординарних творчих особистостях. На сьогоднішній день в Україні здійснено ряд заходів, спрямованих на виявлення та підтримку обдарованих дітей, зокрема розроблено Концепцію та створено Державну програму роботи з обдарованою молоддю на 2007-2010 роки. У цьому документі, зокрема, зазначається, що в Україні склалася критична ситуація з поповненням національного господарства молодими кадрами. "Старіння" української еліти вже сьогодні негативно позначається на інноваційно-технологічному розвитку держави. Інтелектуальний творчий потенціал обдарованих учнів використовується неефективно, оскільки не створено сприятливих умов для реалізації їх здібностей. Серед основних проблем відзначається недостатність теоретичної обґрунтованості проблеми обдарованості (зокрема в питаннях підготовки спеціалістів до роботи з обдарованими дітьми), а також відсутність належного методичного і наукового забезпечення навчально-виховного процесу.

У нових умовах, які сьогодні переживає наше суспільство, вивчення інтелекту, психологічних механізмів та педагогічних засобів розвитку інтелектуальної обдарованості стає одним із пріоритетних завдань наукових досліджень. Раннє виявлення, навчання і виховання обдарованих дітей є одним із головних завдань удосконалення системи освіти. Проте недостатній рівень підготовки вчителів до роботи з обдарованими дітьми, що виявляють нестандартність у поведінці і мисленні, призводить до неадекватної оцінки їх особистісних якостей і всієї їхньої діяльності¹.

Нові завдання в галузі освіти вимагають спеціальної підготовки вчителя до роботи з обдарованими учнями. Аналіз відповідної наукової літератури свідчить, що дослідженню проблеми обдарованості приділяється належна увага. Однак у процесі її розв'язання виникає ряд суперечностей, найбільш суттєвою з яких вважаємо невідповідність між *необхідністю* підготовки *нової генерації педагогічних кадрів*, здатних виявляти і розвивати здібності та обдарування дитини, і *не розробленістю комплексу теоретичних і методичних засад* щодо забезпечення підготовки вчителя, здатного працювати із здібними дітьми. Отже, у реалізації проблеми роботи з обдарованою молоддю все відчутніше проявляються недоліки професійної підготовки вчителя до здійснення відповідної діяльності.

¹ Антонова О. Є. Обдарованість: досвід історичного та порівняльного аналізу: монографія / О. Є. Антонова. – Житомир : Житомир. держ. ун-т, 2005. – 456 с.; Гільбух Ю. З. Внимание: одаренные дети / Ю. З. Гильбух. – М. : Знание, 1991. – 80 с.

Вчителі не завжди готові до роботи з обдарованими дітьми, зокрема у сфері інтелектуального розвитку. Більшість з них не здатні враховувати у своїй діяльності специфічні особливості та проблеми обдарованого учня. В результаті неспроможності вчителів виявити в дитині певні обдарування і допомогти реалізувати їх у практичній діяльності особистість часто не може правильно обрати життєвий шлях, що зрештою негативно позначається на реалізації наукового та інтелектуального потенціалу держави в цілому, на рівні її економічного та соціального розвитку.

Узагальнення поглядів вітчизняних і зарубіжних дослідників дозволили нам сформулювати авторське бачення сутності готовності майбутнього вчителя початкової школи до розвитку інтелектуальної обдарованості учнів, що тлумачиться як цілісне внутрішнє особистісне утворення випускника педагогічного ВНЗ, яке ґрунтується на засвоєних професійно значущих (психолого-педагогічних, фахових, методичних) знаннях, уміннях, навичках, способах діяльності, набутому досвіді та особистісних якостях, яке забезпечує його ефективну взаємодію з інтелектуально обдарованими учнями щодо розвитку їх розумових можливостей у навчально-виховному процесі.

Згідно цього підходу до структури готовності майбутнього вчителя до розвитку інтелектуальної обдарованості учнів нами віднесено цілемотиваційний, когнітивний, операційний, особистісний та діяльнісний компоненти.

Викладені вище положення призвели до необхідності вдосконалення системи педагогічної освіти, що в свою чергу вимагає створення відповідної технології підготовки майбутнього вчителя до роботи з інтелектуально обдарованою дитиною.

Технологічний підхід було обрано нами тому, що педагогічна технологія функціонує і як науковий підхід, що досліджує найбільш раціональні шляхи навчання, і як система способів, принципів, що регулюють процес навчання, і як реальний процес навчання. Поняття "педагогічна технологія" може бути представлене трьома аспектами: *науковим*, як частина педагогічної науки, що вивчає і розробляє цілі, зміст та методи навчання і проектує педагогічні процеси; *процесуально-описовим*, як алгоритм процесу навчання, сукупність цілей, змісту, методів та засобів досягнення запланованих результатів; *процесуально-дієвим*, як здійснення педагогічного процесу, функціонування всіх особистісних, інструментальних та методологічних засобів.

Дослідниками, зокрема Г. К. Селевком¹, виділяються основні критерії, за якими будуються педагогічні технології, а саме: *концептуальність* (концептуальні ідеї наукового пошуку); *системність* (логіка процесу, взаємозв'язок його частин, цілісність); *керованість* (можливість діагностичного цілепокладання, проектування процесу навчання, поетапної діагностики, варіювання засобами та методами з метою корекції результатів); *ефективність* (визначення по-

¹ Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : учеб. пособ. / Г. К. Селевко – М. : Нар. образование, 1998. – 256 с.

казника оптимальності навчальної методики); *відтворюваність* (можливість застосування розробленої технології іншими викладачами).

Отже, педагогічна технологія розглядається нами як системна і послідовна реалізація на практиці проекту певної педагогічної системи професійної підготовки вчителя. Системний підхід охоплює всі напрями навчального процесу – від постановки цілей і конструювання змісту, засобів до перевірки ефективності роботи розроблених навчальних систем.

Тому підготовка майбутнього вчителя початкової школи до розвитку інтелектуальної обдарованості учнів на основі технологічного підходу передбачає дослідження всіх аспектів цього процесу, починаючи з постановки цілей, проектування, організації навчального процесу до перевірки ефективності створеної дидактичної системи.

Цільовий компонент передбачає проектування стратегічних, тактичних та оперативних цілей навчання студентів відповідно до розробленої моделі готовності майбутнього вчителя початкової школи до розвитку інтелектуальної обдарованості учнів.

Мотиваційний компонент охоплює чинники, які спонукають студентів до цілеспрямованої і систематичної роботи з інтелектуально обдарованими учнями у практичній діяльності.

Змістовий компонент передбачає удосконалення змісту курсів "Педагогіка" та "Історія педагогіки" щодо збагачення його інформацією про особливості навчання і виховання обдарованих учнів, а також розробку спеціального курсу "Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до роботи з інтелектуально обдарованими учнями".

Діяльнісно-операційний компонент вміщує різноманітні види, форми, методи, засоби, прийоми професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів, які спрямовані на реалізацію мети і завдань підготовки майбутнього вчителя початкової школи до розвитку інтелектуальної обдарованості учнів. Серед них ділові ігри, тренінги, дискусії, індивідуальні, творчі завдання, мікроекспериментування, моделювання, завдання творчого та дослідницького характеру тощо. При цьому студенти оволодівають комплексом різноманітних методів, прийомів, засобів, які допоможуть їм організувати педагогічно доцільну взаємодію з інтелектуально обдарованими учнями. Такий підхід дозволяє поставити і майбутніх педагогів у такі умови, де б кожен з них міг реалізувати свої можливості, виробити власну позицію, переконання щодо роботи з обдарованими учнями, формуватися як учитель-професіонал.

Контрольно-оцінний компонент спрямований на здійснення контролю та оцінки рівня готовності майбутнього вчителя початкової школи до розвитку інтелектуальної обдарованості учнів; відповідної корекції цього процесу.

Схарактеризуємо докладніше основні компоненти пропонованої технології.

Цільовий компонент технології. Під час проектування цілей та завдань процесу підготовки майбутнього вчителя початкової школи до роботи з обдарованими учнями було використано логіку таксономії навчальних цілей,

розроблену групою американських учених під керівництвом Б. С. Блума у когнітивній сфері. Відповідно до визначених цілей технологічного процесу виділяються рівні сформованості у студентів знань з проблеми обдарованості. В остаточному варіанті технологічна побудова системи цілей розділу, визначених через певні види діяльності студентів, має такий вигляд (див. Таблицю 2):

Таблиця 2

Категорії цілей у пізнавальній сфері

Категорії цілей	Змістовна інтерпретація категорій навчальних цілей
Репродуктивний рівень (знання)	Знають визначення основних понять проблеми обдарованості – здібності, обдарованість, інтелектуальна обдарованість, види та сфери обдарованості, ознаки обдарованості, діагностика обдарованості тощо. Висвітлюють впливові чинники розвитку обдарованості особистості. Визначають стратегії, форми, методи, засоби розвитку обдарованості.
Адаптивний рівень (розуміння)	Розуміють природу обдарованості людини. Визначають та інтерпретують сутність основних понять проблеми на основі їх категорійного аналізу. Пояснюють залежність процесу розвитку обдарованості особистості від взаємодії внутрішніх і зовнішніх чинників. Усвідомлюють специфіку кожного із різновидів обдарованості.
Конструктивний рівень (застосування)	Складають психологічну характеристику обдарованих учнів. Використовують знання сутності основних понять проблеми у процесі рішення педагогічних ситуацій під керівництвом викладача, застосовуючи при цьому традиційні форми, методи і засоби для розв'язування стандартної проблеми.
Творчий рівень (аналіз)	Зіставляють категорії "задатки", "здібності", "обдарованість", "талановитість", "геніальність", визначають взаємозв'язок між ними. Аналізують наукову літературу з проблеми обдарованості, виділяючи основне, акцентуючи увагу на особливостях роботи вчителя початкової школи з обдарованими учнями. Використовують набуті знання у нестандартних ситуаціях, при розв'язуванні складних педагогічних проблем під керівництвом викладача, застосовуючи при цьому нестандартні прийоми і засоби.
Дослідницький рівень (синтез)	Встановлюють логіко-структурну залежність між основними поняттями проблеми. Розробляють структурні схеми організації роботи окремого вчителя та навчального закладу в цілому з розвитку обдарованості учнів, пишуть реферати з проблеми обдарованості, ви-

*Особливості професійної підготовки студентів до роботи
з інтелектуально обдарованими учнями*

	ступують з доповідями, повідомленнями. Розробляють індивідуальні програми розвитку обдарованої особистості. Узагальнюють результати своєї роботи.
Оцінно-узагальнюючий рівень (оцінка)	Оцінюють значення своїх знань з проблеми обдарованості у цілісній системі професійної підготовки, ґрунтуючись на чітких критеріях оцінки. Оцінюють позицію відомих педагогів та сучасних дослідників щодо підходів до проблеми навчання обдарованих учнів. Оцінюють результати власної діяльності.

Серед загальних цілей підготовки майбутнього вчителя початкової школи до роботи з обдарованими учнями можна визначити такі:

- ознайомлення з основними поняттями проблеми обдарованості; формування розуміння їх сутності; усвідомлення цілей, завдань, специфіки процесу навчання інтелектуально обдарованих учнів;
- стимулювання у студентів інтересу до процесу спілкування з обдарованою особистістю і розвиток у них позитивного ставлення до цієї категорії учнів;
- підготовка майбутнього вчителя до свідомого вибору оптимальних форм, методів, засобів навчання обдарованого учня.

Поглиблюючи набуті знання з педагогіки при вивченні спецкурсу "Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до роботи з обдарованими учнями", майбутні вчителі мають:

- ознайомитися з проблемою обдарованості та станом її вирішення в Україні;
- усвідомити сутність загальної та спеціальної обдарованості та їх різновидів;
- ознайомитися із особливостями психології обдарованих дітей, зокрема молодших школярів;
- оволодіти знаннями, які характеризують цілі та принципи організації навчання інтелектуально обдарованих дітей різних вікових груп;
- усвідомити основні стратегії, форми та методи навчання обдарованих учнів;
- аналізувати особливості роботи педагога з обдарованими учнями та способи організації навчального процесу з ними;
- застосовувати набуті знання при розв'язанні педагогічних задач та моделюванні елементів навчального процесу з обдарованими дітьми при підготовці та проведенні практичних занять.

Таким чином, основним завданням пропонованої технології є підготовка кваліфікованого педагога, який глибоко володіє теоретичними знаннями щодо проблеми обдарованості та може реалізувати їх у практичній діяльності.

Принципи організації педагогічного процесу.

Принцип гуманізації – полягає в орієнтації навчально-виховного процесу на особистість учня, що виявляється у виборі змісту, методів, засобів навчання і виховання. Учень знаходиться в центрі освітнього процесу. Цей принцип реалізується у виборі профілю класу, викладача з профільної дисципліни, свободі ухвалення рішення продовжити освіту в профільному класі або повернутися в традиційну систему навчання, в адаптації обдарованого учня до форм навчання, характерних для ВНЗ.

Принцип індивідуалізації – полягає в обліку психологічних індивідуальних відмінностей учнів: їх темпераменту, типу мислення, динаміки психічних процесів і так далі. Індивідуалізація ОУ полягає в педагогічній (для психологотипу) підтримці, розробці індивідуальних освітніх маршрутів, підборі педагогічного інструментарію для контролю і корекції ходу і результатів процесу навчання і виховання.

Принцип диференціації – це такий підхід до навчання і виховання, який враховує відмінність учнів. Для навчання ОУ застосовується як внутрішня, так і зовнішня диференціація. Використовуються адаптивні різнорівневі форми навчання і контролю.

Принцип гуманітаризації – полягає в переважанні наук, пов'язаних з вивченням суспільства, культури, історії народу в навчальних планах. У загальноосвітній блок профільних і передпрофільних класів включені такі предмети, як "Світова художня культура", "Культура спілкування" та ін. Крім того, цей принцип реалізується через заходи позакласної роботи.

Змістовий компонент технології. Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до роботи з інтелектуально обдарованими учнями реалізується у процесі викладання педагогічних дисциплін і охоплює такі складові: основні навчальні курси "Педагогіка", "Історія педагогіки", "Вступ до спеціальності", "Основи педагогічної майстерності", спецкурс "Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до роботи з інтелектуально обдарованими учнями", педагогічна практика, а також проведення студентами експериментальної роботи, написання на основі цього наукових статей, рефератів, курсових, дипломних бакалаврських та магістерських робіт.

Удосконалення зміст основних курсів педагогічних дисциплін і введення для студентів IV курсу інституту педагогіки спеціального курсу, було безпосередньо спрямовано на підготовку майбутнього вчителя до роботи з інтелектуально обдарованими учнями. Так, до основного курсу "Педагогіка" було внесено доповнення у такі теми: "Школяр, його розвиток і виховання", "Планування роботи класного керівника", "Педагогічна діагностика в роботі класного керівника", "Розумове виховання школярів", "Зміст освіти у сучасній школі", "Форми організації навчання", "Методи та засоби навчання", "Індивідуальна робота з учнями".

У темі "Школяр, його розвиток і виховання" звертається увага майбутніх учителів до сутності понять "задатки", "здібності", "обдарування". Студенти аналізують та зіставляють ці категорії, доходячи висновку, що обдарованість – це рівень розвитку здібностей особистості, який перевищує середній рівень

і дозволяє людині досягати високих результатів у певному виді діяльності. Майбутні вчителі знайомляться із видами здібностей, зокрема, аналізуються загальні та спеціальні здібності, що виступають передумовами для розвитку різних видів обдарованості. Поряд із загальними, що впливають на становлення особистості учня, студенти характеризують чинники, що входять до структури обдарованості: когнітивні, особистісні, соціальні. На практичному занятті з цієї теми студентам пропонується провести невеличке дослідження: побудувати генеалогічне древо своєї родини; проаналізувати, що вони успадкували від своїх батьків та прадідів (при цьому використовується опорна схема заняття стосовно тих якостей, що передаються генетично). Особлива увага звертається на здібності до певних видів діяльності. У кінцевому результаті студенти складають таблицю та роблять відповідні висновки.

Тема *"Планування роботи класного керівника"* доповнена відомостями про сутність індивідуального плану розвитку особистості інтелектуально обдарованого учня, принципами та правилами побудови тощо. На практичному занятті студенти складають *"Карту обдарованої дитини"*, на основі якої здійснюється моніторинг досягнень учнів упродовж їх навчання у школі. Карта включає такі положення, як: загальні відомості про дитину (ПП, дата народження, домашня адреса, навчально-виховний заклад, який відвідував до вступу до школи тощо); дані про сім'ю та сімейне виховання; статус дитини у сім'ї (єдина, старша, молодша дитина); статус сім'ї, в якій виховується дитина (повна, неповна, багатодітна); стан здоров'я і фізичний розвиток дитини (зір, слух, моторно-рухова система, вади мовлення, кризові та психотравмуючі ситуації у житті дитини); сформовані інтереси та спеціальні здібності дитини (академічна сфера – лінгвістичні, літературні, суспільні, природничі, економічні, математичні; сфера руху та художньої діяльності – образотворчі, вокальні, музичні, хореографічні, акторські, спортивні); особливості психологічної адаптації до навчальної діяльності у школі (рівні: повний, виражений, помірний, початковий, відсутність адаптації); особливості психологічної адаптації до класного колективу (рівні: лідер, популярний, малопопулярний, ізольований).

На основі психолого-педагогічного спостереження за розвитком особистості школяра фіксується ряд показників. При цьому враховуються думки людей, які безпосередньо спілкуються з дитиною, а саме: шкільного психолога, педагогів, батьків. Усі вони, незалежно один від одного, характеризують рівень розвитку дитини за такими критеріями: загальна орієнтація у навколишньому середовищі (високий, середній, низький рівень); інтелектуальний розвиток; комунікативні здібності; самокритичність оцінювання своїх дій та вчинків; цілеспрямованість, наполегливість; орієнтація на здобуття максимуму необхідної інформації; культура мовлення; особливості нервової системи, темпераменту (врівноваженість, неврівноваженість, слабкість нервової системи, правша, лівша, рівень творчого розвитку).

Далі наводяться відомості про рівень психічного розвитку дитини за такими показниками: системність знань, увага, гнучкість мислення, логіка,

пам'ять, спостережливість, уміння аналізувати, робити висновки, встановлювати зв'язки між подіями, причиною і наслідками тощо.

В індивідуальній картці учня фіксуються результати інтелектуального марафону впродовж терміну, передбаченого програмою. Особлива увага приділяється розвитку інтересів учнів шляхом їх участі у роботі гуртків, факультативів, клубів, секцій тощо. Окрім того, формулюються висновки стосовно здібностей учня до занять науковою працею за допомогою ряду показників, зокрема: уміння висловлювати думки чітко і ясно; рівня розвитку моторної пам'яті; розуміння абстрактних понять; здатності до узагальнення; зацікавленості науково-популярною літературою; вміння формулювати мету та завдання дослідження, планувати свою діяльність; схильності до експериментування; потребою у пошуку нестандартних рішень; потребою у нових знаннях тощо. Окремо вказуються тема наукового дослідження, наявність наукових статей, інших робіт.

Результатом проведеної роботи є індивідуальні рекомендації стосовно розвитку інтелектуальних та творчих здібностей кожної дитини.

Тема "*Педагогічна діагностика в роботі класного керівника*" доповнена діагностиками здібностей учнів. Зокрема, майбутні вчителі знайомляться із такими відомими методиками: психологічні тести (тестові методики Г. Айзенка, прогресивні матриці Равена, опитувальник домінуючих здібностей Г. Гарднера та інші), призначені для вивчення логічності мислення учнів, визначення коефіцієнта інтелектуальності, розподілу здібностей тощо. На практичних заняттях студенти навчаються користуватися цими методиками, перевіряючи власний рівень розвитку інтелектуальних, творчих, домінуючих здібностей тощо.

Вивчаючи тему "*Розумове виховання школярів*" майбутні вчителі поглиблюють свої знання щодо розуміння сутності понять "інтелект", "інтелектуальні здібності", інтелектуальний розвиток, "інтелектуальна обдарованість" тощо. Глибоко аналізуються сучасні підходи до розуміння природи інтелекту, зокрема дослідження Г. Айзенка, Г. Гарднера тощо. Студенти знайомляться із формами і методами виховної роботи класного керівника щодо інтелектуального розвитку учнів різних вікових груп.

До змісту теми "*Зміст освіти у сучасній школі*" внесено корективи щодо стратегій навчання обдарованих дітей, зокрема інтелектуально обдарованих. Майбутні вчителі дізнаються, що у зарубіжній школі найчастіше використовують такі стратегії навчання обдарованих дітей як прискорення, збагачення, поглиблення, проблемність тощо. На практичному занятті студенти аналізують зміст сучасних підручників для початкової школи, визначаючи можливість реалізації названих стратегій у навчанні учнів молодших класів.

Теми "*Форми організації навчання*" та "*Методи та засоби навчання*" збагачені матеріалом, який розкриває необхідність застосування для навчання інтелектуально обдарованих учнів творчих методів навчання, які спрямовані на визнання раніше невизнаних або невикористаних можливостей; виховання поваги до бажання дітей самостійно працювати; формування вміння

стримуватися від втручання у процес творчої діяльності; надання дитині свободи вибору; індивідуалізацію навчальної програми залежно від особливостей учня тощо. Студенти дізнаються, що у роботі з обдарованими дітьми можуть бути використані різноманітні форми навчання: фронтальні (дискусії, елементи проблемного навчання, дидактичні ігри), групові (парні, постійні групи зі зміною функцій їх учасників, поділ класу на групи з однаковим завданням, з різним завданням), індивідуальні тощо. Аналізується потенціал самостійної роботи інтелектуально обдарованих учнів, *позакласної та позашкільної роботи* (виконання учнем позанавчальних завдань; відвідування гуртка, клубу, секції або участь у тематичних масових заходах (вечорах любителів літератури, математики, природи та ін.); огляди-конкурси тощо.

Тема "*Індивідуальна робота з учнями*" безпосередньо присвячена особливостям роботи вчителя з обдарованими дітьми. На цьому занятті формуються уявлення студентів про сучасні концепції обдарованості особистості, особливості прояву обдарованості, її види та сфери, можливості розвитку обдарованості, зокрема, розвитку когнітивної сфери особистості, та про можливості становлення обдарованості дітей в контексті навчально-виховного процесу.

Отже, удосконалення змісту основного курсу "Педагогіка" дозволяє дати майбутньому вчителю загальне уявлення про сутність обдарованості, навчити студентів ідентифікувати її види, ознайомити із основними стратегіями, формами, методами та засобами навчання і виховання обдарованих учнів.

Курс "*Історія педагогіки*" також було збагачено відомостями про розвиток і становлення уявлень відомих педагогів і мислителів минулого про природу обдарованості, про необхідність та специфіку навчання і виховання обдарованих дітей тощо. Студенти дізнаються про думки філософів Давнього світу Сократа, Платона, Аристотеля, Квінтіліана про обдаровану особистість, її особливості та способи навчання. При вивченні творчості Я.А. Коменського, Дж. Локка, Й.Г. Песталоцці та інших виданих педагогів майбутні вчителі аналізують праці цих мислителів, звертаючи увагу на їх поради щодо організації навчання учнів цієї категорії.

Для поглибленого вивчення майбутніми вчителями початкової школи проблеми навчання обдарованих учнів нами розроблено *спеціальний курс "Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до роботи з інтелектуально обдарованими учнями"*, який студенти можуть обрати на 4 курсі. Він викладається у 7-8 семестрах, для його вивчення відводиться 72 години: лекції – 22 год., семінари – 22 год., самостійна робота – 28 годин.

За своєю структурою представлена програма відповідає вимогам до професійної підготовки майбутнього педагога, доповнює базові навчальні курси "Педагогіка", "Історія педагогіки", "Вступ до спеціальності", "Основи педагогічної майстерності" у вищих навчальних закладах, поєднує традиційні підходи з інноваційними процесами, які відбуваються в освіті.

**Програма спецкурсу "Підготовка майбутнього вчителя початкової
школи до роботи з обдарованими учнями" (за модульною системою**

Теми	Кількість годин для денної форми на- вчання				Форми контролю
	У тому числі				
	Всього	Лекції	Практичні заняття	Самостійна робота	
Модуль I. Поняття про обдарованість					
Тема 1. Сутність обдарованості та її місце у структурі особистості.	10	4	2	4	Тест
Тема 2. Сучасні моделі обдарованості та їх основні складові елементи.	8	2	2	4	Тест
Тема 3. Види обдарованості.	10	2	4	4	Реферат
Тема 4. Особливості обдарованої особистості.	8	2	2	4	Повідомлення
Загалом по I модулю	36	10	10	16	Контрольна робота
Модуль II. Організація навчання й виховання інтелектуально обдарованої особистості					
Тема 1. Досвід розвинених країн світу в організації навчання і виховання обдарованих дітей.	6	2	2	2	Реферат
Тема 2. Організація роботи з обдарованими дітьми у сучасній системі освіти України (узагальнений досвід).	6	2	2	2	Аналіз досвіду
Тема 3. Діагностика обдарованості: вимоги, етапи, методи.	6	2	2	2	Аналіз досвіду Аналіз досвіду
Тема 4. Програми роботи з обдарованими дітьми: види, вимоги до створення.	6	2	2	2	Аналіз досвіду Аналіз досвіду
Тема 5. Форми та методи виховання обдарованої дитини.	6	2	2	2	
Тема 6. Форми та методи навчання обдарованої дитини.	6	2	2	2	
Загалом по II модулю	36	12	12	12	Контрольна робота

Програма побудована відповідно до принципів науковості та об'єктивності у підходах до розгляду феномену обдарованості; інтеграції педагогічних та психологічних знань; єдності теорії та практики. Перший модуль

спецкурсу – *"Поняття про обдарованість"* – знайомить студентів із базовими поняттями проблеми, до яких належать, перш за все, такі категорії, як "обдарованість", "талант", "геній". Їх аналізу та встановленню взаємозв'язку між ними надається багато уваги. Окрім цього, докладно розглядаються поняття "задатки" та "здібності", аналізуються підходи до класифікації здібностей, наводиться структура творчих здібностей та критерії їх оцінювання. Розкривається сутність обдарованості та її види, розглядаються основні підходи до вивчення різних видів обдарованої особистості. У цьому розділі також досліджується генеза основних психолого-педагогічних ідей з проблеми обдарованості в історії вітчизняної, та зарубіжної науки.

У другому модулі спецкурсу – *"Організація навчання й виховання обдарованої особистості"* – студенти знайомляться з принципами особистісно орієнтованого навчання і виховання; напрямками виховання; індивідуально-типологічними особливостями обдарованої особистості; методами її вивчення; методами і прийомами виховання та самовиховання; питаннями організації навчального процесу; особливостями роботи загальноосвітніх навчальних закладів щодо розвитку обдарованості учнів. Одночасно студенти оволодівають основними науково-педагогічними методами вивчення обдарованої особистості. Серед них теоретичні та емпіричні методи: теоретичний аналіз педагогічної літератури, вивчення й узагальнення передового педагогічного досвіду, анкетування, спостереження, бесіда, рейтинг, самооцінка; методи стимулювання пізнавальної діяльності, методи контролю й аналізу ефективності навчально-виховної діяльності щодо розвитку здібностей та обдарувань учнів.

Майбутні вчителі ознайомляться з особливостями діяльності вчителя-вихователя щодо розвитку здібностей та обдарувань учнів. Вони мають усвідомити велику соціальну відповідальність учителя за долю майбутнього покоління.

Окреме місце у спецкурсі займає науково-методичний супровід навчання та виховання обдарованої особистості, зокрема загальношкільні програми розвитку здібностей та обдарувань учнів, які вимагають окремого аналізу, вивчення вимог до їх укладання.

Детально розглядаються проблеми обдарованої особистості, які виникають у позанавчальній діяльності, зокрема: обдарована особистість і взаємовідносини у сім'ї; методи роботи з батьками; організація позакласної навчально-виховної діяльності; неформальні об'єднання обдарованих особистостей; напрямки роботи з громадськістю тощо.

Виключного значення набуває вивчення, узагальнення і поширення передового педагогічного досвіду з даної проблеми.

Вивчення названих модулів будується за принципом поєднання теоретичних знань, набутих студентами під час вивчення спецкурсу, із оволодінням практичними уміннями та навичками. Лекції чергуються із практичними заняттями, які проходять у формі ділової гри, рольового перевтілення, мікровикладання, розробки авторських виховних проектів тощо. Студенти,

використовуючи набуті знання, навчаються виявляти індивідуальні особливості кожної особистості, оволодівають методиками ідентифікації обдарованості; розробляють власні методики дослідження; проводять дискусії, бесіди; навчаються складати програми розвитку здібностей та обдарувань учнів, планувати відповідну роботу навчального закладу; розв'язують педагогічні задачі; складають план бесіди для батьків; розробляють плани факультативних занять, проектують позакласні заходи, конкурси, презентації обдарованої особистості тощо.

Запропонована програма дозволяє засвоїти досить ґрунтовні знання з даної проблеми та сформувані на належному рівні вміння та навички роботи з обдарованими молодшими школярами, а також задовольнити вимоги освіти в широті охоплення матеріалу.

Однак, охарактеризований вище аспект готовності педагога до роботи з обдарованими учнями в початковій школі не знаходить достатнього відображення у практичній діяльності. Не менш важливим, на нашу думку є індивідуальні особливості педагога, рівень розвитку його здібностей, професійної майстерності. Ці чинники мають значний вплив на успішність реалізації творчого потенціалу обдарованих учнів. Тому нагальною потребою є формування творчої особистості педагога (протягом усього періоду навчання у вузі), який здатний навчати, розвивати, розуміти індивідуальні особливості й потреби учнів; який володіє методами творчої діяльності і не зупиняється на досягнутому.

Розвиток творчості вимагає комплексу заходів, потребує удосконалення навчального процесу на основі таких принципів [195]:

- звільнення особи від тотальної всеохоплюючої регламентації мислення, оцінювання фактів і явищ, висловлювання здогадок, поведінки в процесі навчання тощо, адже всеохоплююча регламентація породжує психологічні бар'єри щодо самостійності творчості;
- здійснення навчання на високому рівні складності, адже таке навчання спонукає до творчості;
- посилення ролі гіпотетичного мислення у навчанні, що сприятиме формуванню здатності передбачати, висловлювати свої думки ідеї та захищати їх;
- систематичне створення ситуації вибору для студентів;
- зростання питомої ваги діалогічної форми навчання як особливої „взаємодії повноцінних розумів”, що обумовлює поєднання зовнішнього та внутрішнього діалогів;

Тому одним з напрямів підготовки є введення у кожен навчальний предмет спеціальних завдань, спрямованих на розвиток творчих здібностей: розвиток здібності визначати протиріччя та проблеми; формування незалежних суджень взагалі, оцінних суджень – зокрема; розвиток гіпотетичного мовлення та розвитку фантазії.

З огляду на психологічні, фізіологічні, дидактичні й інші особливості навчання й розвитку обдарованих дітей, основною вимогою до підготовки

педагогів для роботи з ними є трансформація педагогічної свідомості, а саме зміна сформованих раніше стереотипів сприйняття (учня, навчального процесу та самого себе), спілкування і поведінки (способів взаємодії) і, нарешті, методів навчання і виховання. Тому підготовка вчителя початкових класів до роботи з обдарованими дітьми має містити:

1) формування знань (уявлення) про те, що таке обдарованість, ознайомлення з особливостями обдарованих дітей у початковій школі;

2) формування особистісного ставлення до обдарованого (як і до будь-якого іншого) учня не як до об'єкта педагогічного впливу, а як до суб'єкта спільно конструйованої педагогічної взаємодії, в ході якої відбувається навчання й розвиток учнів (в ідеалі – й самого педагога);

3) навчання основних організаційних форм, психологічних і дидактичних методів практичної роботи з обдарованими дітьми в освітніх установах різного типу та освітніх середовищах (сімейному, шкільному, позашкільному тощо);

4) практичне знайомство з роботою (відвідування) освітніх установ різного типу, які працюють з обдарованими дітьми [188].

Таким чином, введення у навчальний процес спеціальних курсів та спрямованість педагогічного процесу на розвиток творчих здібностей студентів дозволить значною мірою вплинути на формування підготовки вчителя початкових класів до роботи з обдарованою особистістю.

Вивчення зазначених курсів будується за принципом поєднання теоретичних знань, набутих студентами під час вивчення спецкурсу, із оволодінням практичними вміннями та навичками. Лекції чергуються із практичними заняттями, які проходять у формі ділової гри, рольового перевтілення, мікрОВикладання, розробки авторських виховних проєктів тощо. Студенти, використовуючи набуті знання, навчаються виявляти індивідуальні особливості кожної особистості; оволодівають методиками ідентифікації обдарованості; розробляють власні методики дослідження; проводять дискусії, бесіди; навчаються складати програми розвитку здібностей та обдарувань учнів, планувати відповідну роботу навчального закладу; розв'язують педагогічні задачі; складають план бесіди для батьків; розробляють плани факультативних занять, проєктують позакласні заходи, конкурси, презентації обдарованої особистості тощо.

Запропонована програма дозволяє дати досить ґрунтовні знання з цієї проблеми та сформувані на належному рівні вміння та навички роботи з обдарованими молодшими школярами, а також задовольнити вимоги освіти в широті охоплення матеріалу.

Однак вище охарактеризований аспект готовності педагога до роботи з обдарованими учнями в початковій школі не є достатнім. Не менш важливими, на нашу думку, є індивідуальні особливості педагога, рівень розвитку його здібностей, професійної майстерності. Ці чинники мають значний вплив на успішність реалізації творчого потенціалу обдарованих учнів. Тому нагальною потребою є формування творчої особистості педагога (протягом

усього періоду навчання у вузі), який здатний навчати, розвивати, розуміти індивідуальні особливості й потреби учнів; учителя який володіє методами творчої діяльності і не зупиняється на досягнутому.

Розвиток творчості вимагає комплексу заходів, потребує удосконалень навчального процесу на основі таких принципів:

- Звільнення особи від тотальної всеохоплюючої регламентації мислення, оцінювання фактів і явищ, висловлювання здогадок, поведінки в процесі навчання тощо. Адже всеохоплююча регламентація породжує психологічні бар'єри щодо самостійності творчості.
- Здійснення навчання на високому рівні складності, адже таке навчання спонукає до творчості.
- Посилення ролі гіпотетичного мислення у навчанні, що сприятиме формуванню здатності передбачати, висловлювати свої думки ідеї та захищати їх.
- Систематичне створення ситуації вибору для студентів.
- Зростання питомої ваги діалогічної форми навчання як особливої „взаємодії повноцінних розумінь”, що обумовлює поєднання зовнішнього та внутрішнього діалогів.

Тому одним з напрямів підготовки є введення у кожен навчальний предмет спеціальних *завдань, спрямованих на розвиток творчих здібностей*: завдань, спрямованих на розвиток здібності бачити протиріччя та проблеми; завдань, спрямованих на формування незалежності суджень взагалі, оцінних суджень – зокрема; завдань, спрямованих на розвиток гіпотетичного мовлення; завдань, спрямованих на розвиток фантазії.

З огляду на психологічні, фізіологічні, дидактичні й інші особливості навчання й розвитку обдарованих дітей, основною вимогою до підготовки педагогів для роботи з ними є зміна педагогічної свідомості, а саме зміна сформованих раніше в певного педагога стереотипів сприйняття (учня, навчального процесу та самого себе), спілкування і поводження (способів взаємодії) і, нарешті, методів навчання і виховання. Тому підготовка вчителя початкових класів до роботи з обдарованими дітьми має містити:

- 1) формування знань (уявлення) про те, що таке обдарованість, ознайомлення з особливостями обдарованих дітей у початковій школі;
- 2) формування особистісного ставлення до обдарованого (як і до будь-якого іншого) учня не як до об'єкта педагогічного впливу, а як до суб'єкта спільно конструйованої педагогічної взаємодії, в ході якої відбувається навчання й розвиток учнів (в ідеалі — й самого педагога);
- 3) навчання основних організаційних форм, психологічних і дидактичних методів практичної роботи з обдарованими дітьми в освітніх установах різного типу та в різних освітніх середовищах (сімейному, шкільному, позашкільному тощо);

4) практичне знайомство з роботою (відвідування) освітніх установ різного типу, які працюють з обдарованими дітьми ¹.

Таким чином, введення у навчальний процес спеціальних курсів та спрямованість педагогічного процесу на розвиток творчих здібностей студентів дозволить значною мірою вплинути на формування підготовки вчителя початкових класів до роботи з обдарованою особистістю.

¹ Антонова О. Є. Обдарованість: досвід історичного та порівняльного аналізу: монографія / О. Є. Антонова. – Житомир : Житомир. держ. ун-т, 2005. – 456 с.

ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ

Якість фундаментальної підготовки майбутніх учителів не відповідає вимогам європейських стандартів. Особливо це стосується майбутніх учителів математики, оскільки система знань, умінь та навичок, якою оволодівають студенти фізико-математичного факультету, реалізується на високому рівні складності. Останнє зумовлює потребу узагальнення досвіду фундаментальної підготовки майбутніх учителів математики та вимагає оновлення її теоретико-методологічних засад для створення якісно нової моделі навчального процесу, яка б відповідала сучасним тенденціям розвитку системи педагогічної освіти.

Пошук нових шляхів удосконалення фундаментальної підготовки майбутніх учителів математики вимагає змін у процесі навчання, оскільки якість фундаментальної підготовки майбутніх фахівців прямо залежить від адекватно обраної й професійно реалізованої педагогічної технології, яка формує необхідне інформаційне середовище на основі активної педагогічної взаємодії викладача й студента.

Серед сучасних технологій підготовки спеціаліста-математика у світовій практиці найчастіше використовують наступні: інтелектуальні навчальні системи, метод проектів, інформатизацію навчального процесу, експертні системи, мультимедійні навчальні системи, дистанційне навчання, технологію науково-методичного супроводу тощо.

У ході експериментальної роботи, що проводилась на базі фізико-математичного факультету Житомирського державного університету імені Івана Франка, основою побудови педагогічної технології забезпечення якості фундаментальної підготовки майбутніх учителів математики став науково-методичний супровід як перспективний напрям технологізації навчального процесу у вищій школі, теоретико-методологічні основи використання якого обґрунтовані в дослідженнях Н. І. Лісової, Т. М. Сорочан.

Поняття *науково-методичного супроводу* є відносно новою категорією, яка вперше введена в науковий обіг у Національній доктрині розвитку освіти в Україні у ХХІ ст.

Тлумачний словник визначає супровід як дію зі значенням "йти поруч" або "те, що супроводить певну дію, явище" ¹. Термін "супровід" вживається в педагогіці дедалі частіше. О. Сухомлинська пише: "Дитина, що формується, – не лише самостійний індивід, її ріст і розвиток потребують не тільки педагогічного знання, а й педагогічного супроводу" ².

¹ Великий тлумачний словник сучасної української мови / укл. і гол. ред. В. Бусел. – К., Ірпінь : ВТФ Перун, 2001. – С. 1010-1012.

² Сухомлинська О. Про стан теорії та практики виховання в освітньому просторі // Шлях освіти. – 1998. – № 3. – С. 5.

Отже, різні педагогічні джерела роблять акцент на тому, що супроводжувати можна розвиток особистості, освітні процеси, інновації.

Термін науково-методичний супровід вживається також у російській педагогічній літературі (В. Богословський, О. Козакова, М. Певзнер, Н. Рибникова, Л. Хубер). Учені зазначають, що науково-методичний супровід доцільно розглядати як сукупність різноманітних форм, технологічних дій, процедур, заходів, які забезпечують допомогу педагогічним працівникам у подоланні труднощів протягом усієї професійної діяльності. Ними визначено функції науково-методичного супроводу, серед яких виокремлюються навчальна, консультативна, психотерапевтична, адаптивна та коригуюча.

О. Козакова підкреслює гуманістичну сутність супроводу, його спрямованість на процес розвитку особистості, необхідність самої особистості¹. Під супроводом вона розуміє спеціальний вид допомоги суб'єкту, спрямований на запобігання та подолання проблем його розвитку. Важливим для нашого дослідження є висновок автора про те, що найважливішою характерною ознакою супроводу є суб'єкт-суб'єктна взаємодія.

На думку російських учених, результатом упровадження науково-методичного супроводу має бути якість професійної діяльності педагога, яка проявляється в його професійній компетентності та виявляється через новоутворення в тих, хто навчається.

Сутнісна характеристика терміна "супровід" обмежує безпосереднє втручання одного суб'єкта в діяльність іншого. За такої умови перевага віддається опосередкованій взаємодії обох сторін освітнього процесу, тобто учасники науково-методичного супроводу мають стати її рівноправними партнерами за умови наявності різного рівня наукової підготовки або опанування практичним досвідом.

Методологія науково-методичного супроводу ґрунтується на засадах відкритої освіти, яка відповідає стратегії розвитку та європейській орієнтації освіти України в цілому. Відкрита освіта має ознаки складної системи з множинними шляхами розвитку. Відкрита освіта як соціальна система здійснює активний обмін інформацією з оточуючим середовищем, реагує на соціально-економічні зміни. У системі освіти демократичного суспільства учасники педагогічного процесу опановують позицію суб'єктів, тобто активно реалізують своє "само-": займаються самоосвітою, самовдосконалюються, прагнуть до творчого самовираження.

Зауважимо, що в педагогічній науці та практиці частіше використовувалось поняття "науково-методичне забезпечення", яке, на нашу думку, більше спонукає до пасивного очікування готових рекомендацій та матеріалів, ніж

¹ Моніторинг якості навчання – необхідна умова становлення творчої особистості й розвитку освітньої інституції (за результатами діагностування навченості учнів у школах області) / М. М. Барна, Г. М. Мокрицька, Н. І. Новикова та ін. ; за ред. Р. Б. Шияна. – Л. : ЛОНМІО, 2000-2001. – С. 117.

до активної, цілеспрямованої взаємодії педагогів і студентів щодо їх розробки. Саме необхідність мотивації і залучення до цієї професійної взаємодії усіх суб'єктів освітнього процесу є основною передумовою створення нової технології забезпечення якості фундаментальної підготовки майбутніх учителів математики.

Т. М. Сорочан пропонує розглядати технологізацію навчального процесу на засадах науково-методичного супроводу багатофункціонально ¹: як певну послідовність дій, які мають забезпечити конкретний результат; як педагогічну систему для визначення та приведення у відповідність мети, змісту, методів та взаємодії суб'єктів науково-методичного супроводу; як процес взаємодії суб'єктів щодо впровадження інновацій, які забезпечують новий рівень розвитку освіти. У процесі спільної творчої діяльності викладачі і студенти опрацьовують інновації, виробляють необхідні рекомендації, здійснюють моніторинг результатів.

Наше розуміння технології забезпечення якості фундаментальної підготовки майбутніх учителів математики як нової педагогічної категорії, полягає в тому, що це є побудована поетапно професійно-педагогічна суб'єктна взаємодія освітнього процесу, необхідними умовами впровадження якої є добровільність і партнерство, визначальними ознаками – особистісний і професійний розвиток як викладачів, так і студентів, а результатом – якість фундаментальної підготовки майбутніх учителів математики.

Науковий зміст запропонованої технології полягає в тому, що, з одного боку, через її застосування викладачі впроваджують гнучкі алгоритми, які передбачають попереднє проектування фахової підготовки, що здійснюється в ході навчального процесу, та не усувають можливості реалізації педагогічного експерименту; з іншого – це такий проект фахової підготовки студентів-математиків, який зумовлює структуру і зміст спеціально організованого навчального процесу з врахуванням розвитку їх інтелектуальних можливостей та спрямованого на досягнення високого рівня якості освіти.

Розробка технології забезпечення якості фундаментальної підготовки майбутніх учителів математики здійснювалася на основі системного підходу, використання якого передбачає: 1) представлення моделі досліджуваного явища в межах усієї фахової підготовки майбутніх учителів математики, а не лише кожної окремої дисципліни; 2) врахування умов, що впливають на динаміку протікання досліджуваного явища; 3) вибір певних критеріїв оцінювання ефективності розробленої моделі.

У ході експериментальної роботи доцільно дотримуватися такої логіки втілення технології забезпечення якості фундаментальної підготовки майбутніх учителів математики:

¹ Сорочан Т. М. Підготовка керівників шкіл до управлінської діяльності: теорія та практика / Т. М. Сорочан. – Луганськ : Знання, 2005. – С. 201

1. Виділення загальної мети фундаментальної підготовки, а також кожної її складової, майбутніх учителів математики через показники, які можна діагностувати.

2. Визначення проміжних цілей фундаментальної підготовки майбутніх учителів математики, кожної її складової шляхом конкретизації попередньо визначених показників.

3. Добір та дидактичне обґрунтування змісту навчального процесу відповідно до поставленої системи цілей.

4. Реалізація змісту шляхом упровадження доцільних форм, методів, засобів, які забезпечені об'єктивними методиками контролю якості досліджуваного явища.

5. Поетапне (п. 1-4) врахування умов (факторів) забезпечення якості фундаментальної підготовки майбутніх учителів математики.

Таким чином, фундаментальну підготовку майбутніх учителів математики у визначеному дослідженні аспекті представимо згідно з акмеологічним підходом у вигляді моделі технології, зміст якої реалізується на трьох рівнях: загальнопедагогічному, поетапному, предметних технологій.

Розглянемо більш детально кожен із них.

Загальнопедагогічний рівень функціонування технології забезпечення якості фундаментальної підготовки майбутніх учителів математики репрезентує цілісний освітній процес освітнього закладу певного напрямку навчання. У такому вигляді розроблену технологію доцільно ототожнювати з педагогічною системою.

У нашому випадку зазначений рівень відображає структурно-змістову наповненість фундаментальної підготовки майбутніх учителів математики в контексті державного замовлення через міжпредметні зв'язки спецдисциплін, визначених навчальним планом для спеціальності "Педагогіка і методика середньої освіти. Математика і фізика" та спецкурсів, що пропонуються студентам на вибір. Якість фундаментальної підготовки на визначеному рівні забезпечується також її логічним поєднанням з іншими видами професійної підготовки (психолого-педагогічною, інформаційно-технологічною, соціально-гуманітарною, практичною, методичною), що обумовлює цілісність професійно-педагогічної підготовки; усвідомленням взаємозв'язку зі змістом шкільних дисциплін як якісного результату її комплексного впровадження (рис. 1).



Рис. 1. Система фундаментальної підготовки майбутніх учителів математики (загальнопедагогічний рівень)

Поетапний рівень функціонування технології забезпечення якості фундаментальної підготовки майбутніх учителів математики передбачає окрему методику реалізації певного змісту навчання в межах одного предмета, групи предметів.

Як відомо, методика обумовлюється окремою дидактикою, яка враховує своєрідність змісту освіти й засобів її засвоєння. За сутнісною інтерпретацією поняття "методика" ширше, ніж поняття "технологія" (до якого належить науково-методичний супровід), адже воно включає і змістовий, і інструментальний аспект педагогічного процесу. Отже, методика є окремою теорією, а технологія – алгоритмом її втілення в практику.

Теоретичною основою побудови нашої технології стало поетапне забезпечення навчального процесу згідно з таксономічним (послідовне розташування) підходом Блума, в основу якого покладено просування того, хто навчається, за рівнями засвоєння: I – базовий (знання); II – інтерпретаційний (розуміння); III – реалізаційний (застосування); IV – структурний (аналіз); V – інтегративний (синтез); VI – підсумковий (оцінка) (рис. 2).

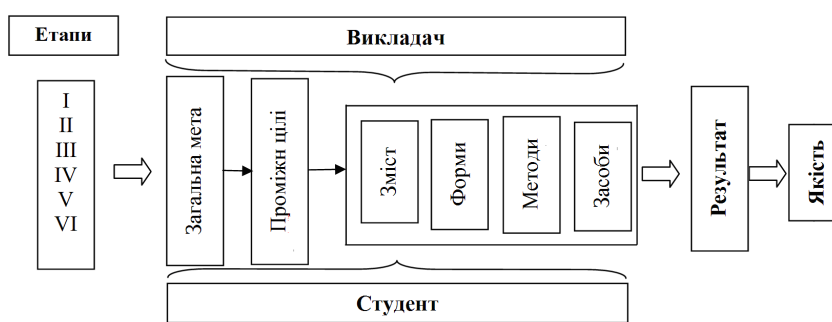


Рис. 2. Поетапний рівень технології забезпечення якості фундаментальної підготовки майбутніх учителів математики

Перший етап зазначеного рівня умовно названо *базовим*. Його мета – запам'ятовування та відтворення матеріалу, що вивчається.

Головним завданням *інтерпретаційного* етапу є перетворення (трансляція) матеріалу з однієї форми вираження в іншу: інтерпретація матеріалу студентом (пояснення, короткий виклад тощо); передбачення подальшого ходу розгортання подій, явищ.

На етапі *реалізації* здійснюється вміння використовувати вивчений матеріал у конкретних умовах і нових ситуаціях.

Зазначені етапи (I-III) мають репродуктивний характер та створюють підґрунтя для переходу студента на рівень продуктивної (творчої) діяльності, що чітко окреслене наступними етапами-кроками (IV-VI): в основу *структурного* етапу покладено формування вмінь розбивати матеріал на складові так, щоб чітко окреслювалася його структура; *інтегративного* – вмінь комбінувати елементи для отримання цілого, якому притаманна новизна; *підсумкового* – вмінь оцінювати значення того чи іншого матеріалу (твердження, дослідження, дослідницьких матеріалів) з конкретною метою; оцінювати власні результати навчальної діяльності (якість) та результати навчальних досягнень своїх товаришів, колег.

За ознакою застосування рівень *предметних технологій* передбачає вдосконалення окремих предметів (підвищення якості їх викладання) шляхом оновлення певних частин навчального процесу, окремих курсів, конкретизації системи цілей у межах окремого предмета, використання спеціальних форм, методів, засобів, що забезпечують відповідний рівень якості фундаментальної підготовки.

Структуру предметної технології утворюють такі елементи:

- а) концептуальна основа;
- б) змістова частина, що включає:
 - постановку, максимальне уточнення, формулювання цілей (загальних, проміжних, конкретних) щодо досягнення результатів;
 - зміст навчального матеріалу;
- в) процесуальна частина, до складу якої входять такі компоненти:
 - організація навчального процесу відповідно до поставлених цілей шляхом застосування форм, методів та засобів навчальної діяльності;

- управління навчальним процесом (оцінювання поточних результатів; корекція навчання, спрямована на досягнення поставлених цілей);
- кінцева оцінка результатів.

Подамо змістове наповнення предметної технології на прикладі *проективної геометрії* як складової фундаментальної підготовки майбутніх учителів математики.

Концептуальна основа побудови предметної технології чітко обґрунтована та окреслена на другому рівні технології забезпечення якості фундаментальної підготовки майбутніх учителів математики – поетапному навчанні. Саме вона й стала теоретичним підґрунтям технології викладання курсу проективної геометрії.

Найважливішим і при цьому найменш сформованим компонентом у представленій структурі технології є **цілепокладання**. Як правило, недостатній рівень якості навчання обумовлений невизначеністю, розпливчастістю, загальним характером цілей.

Ефективність цілепокладання визначається ступенем відповідності між результатами навчання й поставленими цілями, тому цілі мають бути:

- реальні, такі, яких можна досягти (вказувати на конкретні результати навчання);
- інструментальні, технологічні (визначати конкретні дії щодо їх досягнення);
- діагностичні (піддаватися виміру, визначенню їх відповідності з результатами навчальної діяльності).

Технологія ефективного цілепокладання, розроблена Б. Блумом, пропонує шляхи визначення цілей, що передбачають ступінь їх ефективності з точки зору їх спрямованості на конкретні результати навчання. Таким чином, найбільш реальним, інструментальним і діагностичним є спосіб формулювання цілей через результати навчання, виражені в конкретних діях студента. Подамо зміст загальних і проміжних цілей для заданої предметної технології, спираючись на сутнісну характеристику науково-методичного супроводу, для студентів і викладачів окремо. За таких умов нарощування навчального потенціалу передбачає наявність різного характеру діяльності викладача і студента.

Така побудова дає можливість посилити взаємозв'язок між цілями й наявним плануванням викладачем конкретних результатів навчання, а також забезпечує можливість декомпозиції (переведення) викладачем цілей навчання в конкретні навчальні задачі.

Подана таксономія навчальних цілей – інструмент, що дозволяє викладачу спланувати цілі навчання за конкретним розділом, темою, визначити еталон засвоєння матеріалу (якості) та рекомендувати його студентам.

Така постановка цілей дає можливість також за рахунок суб'єкт-суб'єктної взаємодії, на якій будується технологія науково-методичного супроводу, врахувати в ході реалізації навчального процесу педагогічні умови, що впливають на процес фундаментальної підготовки майбутніх учителів математики.

Зміст навчального матеріалу

Цілі фундаментальної підготовки в цілому та її окремих курсів зокрема визначають зміст навчального матеріалу, яким має оволодіти студент.

Сучасна дидактика розрізняє поняття "зміст освіти" і "зміст навчання". *Змістом освіти* називають той рівень особистісного розвитку, предметної й соціальної компетентності людини, яким вона оволодіває в результаті здобуття освіти. Таким чином, зміст освіти складають система знань, умінь, навичок, рис творчої діяльності, світоглядних і поведінкових якостей особистості, які обумовлені вимогами суспільства й для досягнення яких необхідно спрямувати зусилля тих, хто навчає, й тих, хто навчається.

На рівні загального теоретичного розуміння зміст освіти, визначений державним освітнім стандартом, являє собою сукупність вимог до рівня якості професійної підготовки спеціаліста, відображених у нормативних документах.

На відміну від цього, *зміст навчання* розглядають як педагогічно обґрунтований, логічно упорядкований, фіксований в навчальній документації (програмах, підручниках) та необхідний для обов'язкового вивчення навчальний матеріал, що визначає зміст діяльності викладача й пізнавальної діяльності студентів.

Прийнято виділяти декілька основних рівнів змісту освіти: рівень загального теоретичного уявлення, рівень навчальної дисципліни, рівень навчального матеріалу.

Завданням нашого дослідження є розробка доцільного змісту навчального матеріалу конкретної дисципліни, що сприятиме підвищенню якості його викладання й фундаментальної підготовки в цілому.

Відтак, доцільно враховувати такі загальні вимоги до відбору змісту навчання спеціальних (фундаментальних) дисциплін:

1. Зміст спеціальної дисципліни має бути структурований відповідно до логіки побудови системи майбутньої професійної діяльності фахівця, орієнтований на теоретичні основи дій, прийомів, операцій, процесів усіх сфер професійної діяльності.

2. Основою визначення необхідності й достатності дидактичних одиниць навчального матеріалу повинна бути робоча навчальна програма, що передбачає розгляд визначень, класифікацій, порівняльних оцінок, дій майбутнього фахівця.

3. Теоретичні основи професійної діяльності, як предмет навчання, мають відображати сучасні досягнення в галузі науки.

4. Відбір змісту освіти має враховувати закономірності, принципи, технології педагогічного процесу, що гарантують реалізацію освітніх, розвивальних і виховних завдань.

5. Дедуктивна основа побудови змісту має забезпечувати його логіку (від загального до одиничного або від одиничного до загального).

6. При виборі змісту дисциплін фундаментальної підготовки необхідно враховувати його гуманістичну складову.

7. При відборі змісту навчальної дисципліни необхідно враховувати здібності тих, хто навчається, до продуктивної навчально-пізнавальної діяльності.

8. Експериментальна, дослідницька основа змісту предметів фундаментальної підготовки професійної педагогічної освіти потребує обліку необхідності проведення перетворень на кожному навчальному занятті, на всіх фазах кожного етапу. Весь педагогічний процес повинен являти собою дослідження, в якому беруть участь викладач-дослідник, студент-дослідник-початківець.

На думку І. Я. Лернера, зміст освіти має включати такі компоненти: систему наукових знань; способи діяльності в типових ситуаціях; досвід творчої діяльності; досвід емоційно-ціннісного ставлення до світу. Однак, цей склад елементів змісту освіти не визначає конкретний зміст знань і способів діяльності, що підлягають включенню в навчальні програми та підручники. З цією метою, як відзначає І. Я. Лернер, необхідно застосовувати й інші критерії: види знань, логіку науки й навчальної дисципліни, типи вмінь тощо ¹.

Фундаментальна підготовка майбутнього вчителя математики передбачає вивчення теоретичних основ спеціальності "Математика. Фізика" згідно з вимогами до рівня теоретичної підготовки педагогічного працівника відповідного профілю вищих педагогічних навчальних закладів та класичних університетів і базується на новітніх досягненнях науки. Для майбутнього вчителя математики згідно з навчальним планом, прийнятим Житомирським державним університетом імені Івана Франка, такими дисциплінами є елементарна математика, математичний аналіз, геометрія, лінійна алгебра, алгебра і теорія чисел, дискретна математика, диференціальні рівняння, теорія ймовірностей та математична статистика, вибрані питання елементарної математики, історія математики, ряд спецкурсів (основи векторного й тензорного аналізу, задачі з параметрами, основи наукових досліджень тощо).

Проаналізувавши навчальні плани та програми, розроблені кафедрами математики й математичного аналізу Житомирського державного університету імені Івана Франка, визначимо особливості фундаментальної підготовки на прикладі геометрії, математичного аналізу та алгебри й теорії чисел.

Діючі тематичні плани з вибраних дисциплін складені на основі раніше діючих програм із урахуванням сучасних вимог до загальноосвітньої і професійної підготовки вчителя математики, міжпредметних зв'язків і зв'язку із шкільним курсом математики, досвіду викладання в педагогічних вищих закладах освіти. Принципово вони відрізняються від попередніх більшою детальністю і гнучкістю, оскільки включають інваріантну обов'язкову і варіативну на вибір кафедри, викладача частини, а також кількістю годин.

Збільшення на певному етапі кількості годин пояснюється включенням до навчальної дисципліни окремих питань сучасної науки (так, для матема-

¹ Теоретические основы процесса обучения в современной школе / под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. – М., 1989. – С. 79.

тичного аналізу – теми з функціонального аналізу, для геометрії – питань основ геометрії тощо) та введенням як обов'язкової самостійної контрольної роботи, написання якої передбачає самостійне опрацювання теоретичного матеріалу з самостійним розв'язуванням задач. Частково зменшення годин з 2004 року пов'язане з їх перерозподілом між основними дисциплінами та введеними спецкурсами (для математичного аналізу та геометрії) або поділом дисципліни на дві самостійні (від алгебри й теорії чисел відокремлено лінійну алгебру).

Спираючись на запропоновані теоретичні положення та специфіку курсу "Проективна геометрія", дамо характеристику змістового компонента предметної технології науково-методичного супроводу.

У цілому компонент являє собою систему особистісно-привласнених студентом фізико-математичного факультету *якісних знань* із фундаментальних дисциплін. Головною ознакою таких знань є багатофункціональність. Це не просто інформація, що пасивно зберігається в пам'яті, а засіб регуляції практичної діяльності, який полягає в нестандартному застосуванні засвоєних знань. Висока насиченість теоретичними знаннями, які включають в себе аксіоми, основні теореми, леми, правила з обов'язковою реалізацією їх через уміння й навички – це особливість змістового компонента, що розглядається.

Сама предметна галузь надає необмежені можливості для інтелектуального розвитку, тренування вмінь аналізувати, синтезувати, абстрагувати, класифікувати, систематизувати, узагальнювати, планувати, а відпрацьовані вміння можна з успіхом переносити зі світу абстракції у реальний світ.

Зміст навчальних предметів необхідно насичувати таким матеріалом, який буде сприяти послідовній багатоланковій диференціації когнітивних структур і їх подальшій інтеграції. Іншими словами, бажано, щоб навчальний матеріал мав потенційну можливість до диференціації й інтеграції інформації, тобто до збільшення елементів розумової діяльності (дій, операцій і пізнавальних результатів) з подальшим їх упорядкуванням, структурним ієрархізованим об'єднанням. Це може здійснюватися на рівні конкретизації й узагальнення, систематизації знань, класифікації понять тощо.

Наприклад, логічний каркас програми з геометрії складається з ряду розділів: аналітична геометрія на площині та в просторі, основи геометрії, конструктивна, проективна та диференціальна геометрії. Цей курс повинен створювати в студентів максимально повне і цілісне сприймання математичної науки (від Евкліда до наших часів).

Розглянемо зміст навчальних фундаментальних дисциплін на прикладі проективної геометрії.

У нині діючих підручниках з вищої геометрії для фізико-математичних спеціальностей вищих закладів освіти не завжди звертається увага на зв'язок університетського та шкільного курсів геометрії, який значною мірою сприяє покращенню якості фундаментальної підготовки майбутніх учителів математики. Особливо відчутною для студентів ця проблема стає при вивченні

питань проєктивної геометрії, які найбільш відірвані від теорії та методики викладання геометрії в школі. Тому виникає потреба в такому викладанні теоретичних питань курсу проєктивної геометрії, який запропоновано в складеній навчальній програмі, розробленій на базі кафедри математики ЖДУ імені Івана Франка (табл. 1).

Таблиця 1

Навчальна програма курсу проєктивної геометрії

<i>№ з\п</i>	<i>Тема</i>	<i>Лекції (год.)</i>	<i>Практ. (год.)</i>
1	Проективний простір	3	
2	Теорема Дезарга	2	2
3	Складне відношення чотирьох елементів форм I-го ступеня	2	4
4	Повний чотирьохвершинник	1	
5	Проективна відповідність	3	2
6	Інволюція	4	2
7	Проективні перетворення форм II-го ступеня	3	
8	Перспективні колінеації й гомології	3	4
9	Проективна теорія кривих II-го порядку	6	8
10	Полюси й поляри кривої II-го порядку	3	2
11	Афінна і метрична геометрія з проєктивної точки зору	4	
Контрольна робота			2
Усього		34	26

Завдання курсу проєктивної геометрії у вищому освітньому закладі – розширення та поглиблення знань студентів щодо геометричних перетворень, їх інваріантів, обґрунтування необхідності розширення евклідового простору введенням невластних елементів (точок, прямих, площин) та побудови проєктивного простору й проєктивної геометрії в цілому. Навчальна програма включає основні поняття та методи проєктивної геометрії, головним з яких є метод центральної проєкції. Саме тому вивчення проєктивної геометрії починається з перетворення центральної проєкції і проєктивних властивостей фігур, які зберігаються при довільних центральних проєкціях. Запропонована концепція викладу курсу проєктивної геометрії дозволяє тісно пов'язати нові поняття й теореми проєктивної геометрії з матеріалом елементарної геометрії, що має важливе значення в системі фахової підготовки майбутніх учителів математики.

Взявши евклідовий простір за основний в побудові проєктивного простору ми відмовилися від аксіоматичного методу побудови геометрії. Центральне місце в програмі займають принципи двоїстості, теорема Дезарга, подвійне (складне) відношення, гармонізм, проєктивні відповідності форм першого ступеня (колінеації), проєктивна теорія кривих другого порядку. Детально розглянута з проєктивної точки зору побудова афінної і метричної геометрії, яка має безпосереднє відношення до курсу елементарної (шкільної) геометрії. Кожна із зазначених геометрій (афінна й метрична) визначається своєю групою (за означенням Клейна). У побудованій груповій класифікації проєктивних перетворень містяться афінна, метрична група і група рухів.

Поданий змістовий компонент відповідає цілям, що визначені потребами розвитку суспільства, науки, культури та особистості; проявляється у введенні до нього тих знань, умінь і навичок, які відповідають сучасному рівню розвитку соціуму, наукового знання й забезпечують можливості особистісного зростання майбутнього фахівця.

Безумовно, впровадження етапу предметних технологій технології забезпечення якості фундаментальної підготовки майбутніх учителів математики передбачає не тільки засвоєння змісту комплексу навчальних дисциплін, але й певну організацію педагогічного процесу, використання форм, методів, засобів, що забезпечують творчий розвиток, соціальне, культурне становлення студента, а також підвищують якість фундаментальної підготовки в цілому.

У сучасній дидактиці розроблена велика кількість *форм*, кожна з них розкриває ту або іншу сторону організації навчання.

У педагогічних джерелах термін "форма" використовується в різних тлумаченнях. "Форма" в перекладі з латинської означає зовнішній вигляд. Відповідно, форма навчання – це зовнішня сторона організації навчального процесу, що відображає спосіб організації діяльності тих, хто навчається, і залежить від: кількості тих, хто навчається; характеру взаємодії суб'єктів навчання; ступеня самостійності тих, хто навчається; специфіки педагогічної діяльності тощо.

У вищому закладі освіти функціонують різноманітні організаційні форми навчання: лекції, практичні заняття, науково-дослідна робота студентів (проблемні групи, олімпіади, науково-практичні конференції).

Поетапне управління фундаментальною підготовкою передбачає застосування різних типів лекцій, кожна з яких виконує певну роль на конкретному етапі навчання: репродуктивного рівня (вступна, тематична, оглядова) та продуктивного рівня (проблемна, лекція-візуалізація тощо).

Метою використання системи лекцій репродуктивного рівня є передача інформації в готовому вигляді, формування інтересу до проєктивної геометрії. Завдання викладача – методично правильний підбір джерел інформації для самостійного опрацювання. Так, *вступна лекція* має на меті дати студентам загальне уявлення про завдання всього курсу проєктивної геометрії, розкрити структуру, зв'язок з іншими розділами геометрії (аналітичною,

конструктивною, диференціальною) та іншими дисциплінами. Головне завдання вступної лекції – сприяти розвитку в студентів інтересу до предмета з метою його творчого засвоєння. *Тематична лекція* присвячується розкриттю конкретної теми навчальної програми з конкретної дисципліни (наприклад, низка лекцій, присвячених теоремі Дезарга: "Теорема Дезарга в просторі (пряма і обернена). Теорема Дезагра на площині. Двоїстість прямої і оберненої теореми Дезарга на площині" тощо). *Оглядові лекції* читають студентам перед державними іспитами.

Метою лекцій продуктивного рівня є розвиток математичного мислення, ознайомлення з актуальними проблемами математики, розвиток професійної мотивації тощо. В ході *проблемної лекції* нове вводиться як невідоме, яке необхідно "відкрити". Мета викладача, створивши проблемну ситуацію, – спонукати студентів до пошуків вирішення проблеми, крок за кроком підводячи їх до шуканого результату. Для цього новий теоретичний матеріал подається у формі проблемного завдання. У його умовах є суперечності, які потрібно знайти й розв'язати. На нашу думку, саме такий тип лекції є доречним при вивченні перших тем програми курсу: "Побудова евклідової моделі проективного простору", "Великий та малий принцип двоїстості". *Лекція-візуалізація* виникла як результат пошуку нових можливостей реалізації принципу наочності. Матеріал подають усно, відтворюючи у візуальній формі. Демонстраційні матеріали виступають носіями змістової інформації, яка сприймається, усвідомлюється й може служити опорою адекватних думок і практичних дій. Наприклад, на допомогу викладачеві студентом п'ятого курсу фізико-математичного факультету Черкашиним І. була створена демонстраційна модель для побудови відповідних елементів проективної відповідності двох форм першого ступеня, точок кривої другого порядку за теоремою Паскаля, прямих пучка другого порядку за теоремою Бріаншона.

В основі лекцій зазначеного рівня лежить продуктивна інформація. Її створює студент на основі випередження її засвоєння, за таких умов він констатує знання й шляхи їх здобуття у власній свідомості. Для реалізації поставлених завдань викладач концентрує увагу студентів на проблемах, які необхідно розв'язати на черговому лекційному занятті (принцип випереджального навчання). Головне – вміти правильно виявити, позначити й сформулювати ці проблеми. Таким чином, студент, виконуючи завдання викладача перед лекцією, вже знає певний матеріал і має власні думки щодо окреслених викладачем проблем. Очевидно, що в такій ситуації виникає підвищена мотивація до навчання: студенту цікаво, яке розв'язання проблем, виявлених на лекції, висуне викладач і як воно співвіднесеться з його власним. Студент і викладач на таких лекціях виступають як рівні колеги; в основі спілкування лежить діалог в його внутрішньому прояві, що підвищує ефективність навчання на лекції.

Загальним для всіх типів лекцій є їх професійна спрямованість. У процесі викладання моделюється не лише зміст, але й враховуються педагогічні умови, які на нього впливають: специфічна форма фундаментальної підготовки майбутніх учителів математики, особистість самого викладача, власна

позиція його щодо питань фундаментальної підготовки, вміння пояснити існуючі суперечності визначеної проблеми, показати розв'язання деяких суперечностей науковими розробками зарубіжних і українських науковців, що допомагає майбутнім педагогам визначити свою позицію стосовно фундаментальної підготовки.

Важливою формою фундаментальної підготовки у вищому навчальному закладі є науково-дослідна робота. Обов'язковими видами цієї роботи є написання курсових, а також, за бажанням, дипломних робіт. У розробці тематики визначених видів робіт ми дотримувалися системного підходу, який передбачає наскрізне дослідження теми. Також враховували, що обсяг тематики курсових робіт повинен узгоджуватися з тематикою дипломних робіт. Особливістю написання курсових робіт на фізико-математичному факультеті є, по-перше, те, що мета їх написання – розкрити питання, які не ввійшли до навчальної програми або на які відведено мало годин (наприклад, функціональні рівняння); по-друге, пояснення матеріалу за допомогою іншого розділу певного навчального предмета (довести подане твердження, спираючись на апарат аналітичної, проєктивної та диференціальної геометрії) або іншої навчальної дисципліни (фізики, інформатики тощо); по-третє, обов'язкове застосування цієї теорії в процесі розв'язання задач. Тематика дипломних робіт дає можливість студентам глибше відстежити певні аспекти досліджуваної проблеми.

Наприклад, на четвертому курсі запропоновано тему курсової роботи "Методика обґрунтування методу внутрішнього проєктування в позиційній геометрії". За умов упровадження науково-методичного супроводу тема дипломної роботи студента п'ятого курсу може бути сформульована так: "Психолого-педагогічні основи навчання методу внутрішнього проєктування в курсі стереометрії загальноосвітньої школи".

Науково-дослідна робота реалізується і в таких формах, як робота в проблемних групах, участь в олімпіадах, науково-практичних конференціях тощо. Їх основне завдання – формування прикладних умінь, розвиток потреби в творчій діяльності, професійній самоосвіті, оволодінні навичками науково-дослідної роботи.

Організація вивчення проєктивної геометрії передбачає застосування такої форми організації навчання, як практичні заняття, на яких здійснюється перенесення теоретичних знань у практичну діяльність з метою забезпечення більш глибокого їх засвоєння й оволодіння вміннями розв'язувати задачі.

Нестандартність організації практичних занять за розробленою технологією полягає у використанні в ході їх проведення таких трьох групових форм: індивідуально-групової, єдиної групової та диференційовано-групової. Колективна праця активізує розумову діяльність студентів, підвищує відповідальність перед товаришами за виконання завдань, виховує такі якості, як взаємодопомога і взаємоконтроль, сприяє кращому засвоєнню навчального матеріалу.

Дамо характеристику кожної із зазначених форм.

Мета організації *індивідуально-групової* (ІГ) форми навчання полягає в тому, щоб кожен студент засвоїв знання не стільки самостійно, скільки внаслідок спілкування з товаришами та організації дискусій, які часто виникають під час обговорення розв'язків. У результаті запам'ятовування відбувається мимовільно, що забезпечує міцні й глибокі знання. Крім того, така форма роботи виховує в майбутніх учителів взаємну відповідальність, почуття колективізму, задовольняє природну потребу молоді в спілкуванні, розвиває їх організаторські й педагогічні здібності. Організацію ІГ форми навчальної діяльності можна проілюструвати на прикладі виконання індивідуальних завдань з проєктивної геометрії. Для використання цієї форми навчання поділяємо студентів навчальної групи на мікрогрупи (так звані групи "зірочки") згідно з математичними здібностями та педагогічними схильностями.

Метою використання *єдиної групової* (ЄГ) форми навчальної діяльності є економія часу на виконання всього завдання, можливість для викладача збільшити кількість завдань на занятті й розподілити роботу в групі "зірочки" таким чином, щоб кожний її член повністю охопив усі етапи. Організація ЄГ форми відбувається таким чином: усі групи "зірочки" отримують однакове завдання, наприклад: "Дано дві паралельні прямі. На одній із них задано відрізок. Лише за допомогою лінійки поділити відрізок на п'ять рівних частин". Якщо попередньо зі всією академічною групою цю задачу розв'язати фронтально і студенти обізнані зі всіма етапами побудови, можна організувати групову форму роботи для виконання поставленого завдання. У такому разі всі студенти виписують проміжні етапи виконання завдання, а саме додаткові задачі, які потрібно розв'язати: 1) на одній з двох паралельних прямих дано відрізок; за допомогою лінійки поділити його навпіл; 2) на прямій дано відрізок із серединою; тільки лінійкою через точку поза прямою провести пряму, паралельну до заданої; 3) за допомогою лінійки через точку, що не належить двом паралельним прямим, провести пряму, яка паралельна до заданих; 4) на одній із двох паралельних прямих дано відрізок; лише за допомогою лінійки збільшити даний відрізок удвічі; 5) на одній із двох паралельних прямих дано відрізок; лише за допомогою лінійки збільшити даний відрізок у п'ять раз; 6) на одній із двох паралельних прямих задано відрізок; лише за допомогою лінійки поділити відрізок на п'ять рівних частин. Потім старший групи або викладач призначає етапи виконання завдання відповідно до індивідуальних особливостей студентів. Наслідки побудов, проведених в інших групах "зірочках", обговорюються зі всіма студентами фронтально.

Мета використання *диференційовано-групової* (ДГ) форми організації навчальної діяльності – підвищити активність студентів на занятті, знаходити раціональні шляхи розв'язання, точність побудови, прищеплювати навички колективної науково-дослідної роботи. Студенти різних груп одержують різні завдання. Наприклад, на заняттях з проєктивної геометрії під час вивчення теми "Ряди II-го порядку" одні групи "зірочки" проводять побудову точок та дотичних за означенням рядів II-го порядку через проєктивну відповідність, інші – за теоремою Паскаля чи Бріаншона. Члени груп "зірочок" вико-

нують побудову самостійно, потім результати зіставляють. У такому разі часто трапляється, що між групами виникають дискусії щодо раціональності побудови залежно від обраного методу.

Таким чином, групові форми навчальної діяльності сприяють створенню довірливих стосунків на заняттях, виховують відповідальність не тільки за себе, а й за товаришів, допомагають викладачам здійснювати індивідуальний підхід до кожного студента і контролювати його роботу опосередковано – через старшого чи інших членів групи-"зірочки". Крім того, вони сприяють оптимізації навчального процесу внаслідок підвищення складності пропонуваного для роботи студентів завдань. Дискусії, що виникають у ході групової праці, сприяють мимовільному запам'ятовуванню матеріалу, що вивчається.

Формування мінігруп проводиться на основі вивчення математичних здібностей і педагогічних схильностей студентів.

Під математичними здібностями ми розуміємо рівень знань, якості умінь і навичок, здатність застосовувати їх у розв'язанні математичних задач. Виділяємо три рівні математичних здібностей студентів.

I рівень характеризується високим ступенем абстрагування, раціональності, варіативності мислення, глибокими знаннями і вільною орієнтацією в матеріалі, здатністю до просторової уяви, розв'язання творчих завдань (сильні студенти).

II рівень визначається вмінням застосовувати знання у розв'язанні пошуково-дослідницьких задач, які потребують узагальнення, виділення головного, раціонального мислення (середні студенти).

III рівень характеризується знаннями репродуктивно-відтворювального плану (слабкі студенти).

Педагогічні схильності майбутнього вчителя – це наявність у нього:

- педагогічної спрямованості, тобто усвідомлення суспільної значущості педагогічної праці, потреби в спілкуванні й роботі з дітьми;
- педагогічних здібностей, під якими треба розуміти комплекс проєктувальних, гностичних і організаторських умінь, що базуються на високій усвідомленості та вимогливості до себе і до інших.

Забезпечення якості фундаментальної підготовки обумовлено використанням спеціально підібраної системи *методів навчання*, які являють собою способи послідовної взаємодії тих, хто навчається, й тих, хто навчає, що направлені на організацію засвоєння змісту навчання. *Ознаки довільного методу*: спрямованість на засвоєння певного елементу змісту освіти в його певному перевтіленні та організований педагогом характер навчально-пізнавальної діяльності студентів, що залежить від способу засвоєння цього змістового елементу. Методи повинні бути спрямовані на збагачення уяви, мислення, пам'яті, мовлення, розкриття суб'єктивного досвіду кожного. Організація експериментальної роботи передбачає використання як традиційних, так і нетрадиційних методів, які б дозволили сформулювати в майбутніх педагогів готовність до виконання своїх професійних функцій. Вибір методів навчання за розробленою програмою спрямовано на досягнення якісного рівня

знань. Одна з основних вимог до вибору методу – його активна і творча спрямованість.

Як багатомірне утворення, методи різносторонні, тому їх можна групувати чи класифікувати. У наш час відомі десятки їх класифікацій за різними ознаками¹: за джерелом передачі інформації (С. І. Перовський, Е. Я. Голант), за призначенням (М. А. Данилов, Б. П. Йосипов), за типом пізнавальної діяльності (І. Я. Лернер, М. М. Скаткін), за дидактичною метою (Г. І. Щукіна, І. Т. Огородников та інші), на основі поєднання методів викладання й методів навчання (М. І. Махмутов), за цілісним діяльнісним підходом (Ю. К. Бабанський) тощо.

Для якісної фундаментальної підготовки майбутніх учителів математики головним є не стільки міцне засвоєння студентами знань, умінь та навичок, скільки становлення творчого потенціалу особистості фахівця. Виходячи з цього, методи навчання умовно поділимо за рівнем прояву творчого потенціалу на дві групи: 1) репродуктивні; 2) продуктивні.

Репродуктивні методи поділяються на дві групи: інформаційно-рецептивні та інструктивно-репродуктивні.

Мета викладача, який застосовує *інформаційно-рецептивні методи*, – формування певного кола уявлень про проєктивну геометрію, при цьому його діяльність полягає в організації сприйняття готової інформації, згідно з принципами доступності, наочності, систематичності та послідовності. Засоби, необхідні для цієї діяльності, містять креслення, схеми, підручники тощо.

Мета студента – первісне засвоєння знань; його діяльність складається зі сприйняття, усвідомлення й запам'ятовування сприйнятого. Засобами виступають лекційні записи, опорні конспекти, підручники тощо.

Результатом навчання в процесі використання інформаційно-рецептивних методів є сформованість у студента кола знань і уявлень, які дозволяють орієнтуватися в подальшій діяльності.

До інформаційно-рецептивних методів належать такі:

- *пояснювально-ілюстративний виклад* (пояснювально-ілюстративна лекція) – вихідне положення цього методу – констатація матеріалу теоретичного характеру, який поєднується з прийомами активізації пізнавальної діяльності студентів (виписуванням основної думки, конспектуванням, складанням схем тощо);

- *образно-асоціативний виклад* (лекція-візуалізація) – це усний монолог викладача, який подає студентам образно-асоціативну конструкцію (опору) навчального матеріалу, що сприяє запам'ятовуванню інформації й усуненню переважань у навчанні (наприклад, пояснення проєктивної та перспективної відповідності за допомогою значків $\overline{\Delta}$, $\overline{\overline{\Delta}}$ тощо);

- *ілюстративний метод* (креслення, схеми) поєднується з вербальними (словесними) методами навчання;

¹ Теоретические основы непрерывного образования / под ред. В. Онушкина. – М. : Педагогика, 1987. – С. 76.

- *пояснення з повтором* – використовують на лекціях при вивченні теоретичного матеріалу, доведенні теорем, розв'язанні задач на практичних заняттях.

Наприклад, при поясненні важких питань на лекціях з математики пропонуємо таку схему: спочатку викладач пояснює матеріал, а студенти слухають, але не записують; потім лектор відповідає на запитання й пропонує студентам записати матеріал в зошити. Як правило, нотатки вдається зробити лише декільком, оскільки більша частина аудиторії до цього моменту досягла лише попереднього розуміння, що не піддається словесному викладу. Тоді лектор повторює пояснення – на цей раз при підвищеній увазі аудиторії, оскільки матеріал набуває особистісної зацікавленості для кожного слухача. Завершальний етап схеми – студенти записують матеріал у зошит (записування можливе під диктування). Такий прийом проведення лекції більш сприйнятливий для підвищення пізнавальної активності студентів. Оскільки саме на лекціях з фундаментальних дисциплін пояснювальний матеріал відіграє більш вагомую роль, ніж розповідний.

У межах *інструктивно-репродуктивних методів* мета викладача – формувати в студентів уміння та навички, спрямовувати їх на способи діяльності репродуктивного характеру. Діяльність викладача зводиться до інструктажу студента про способи будь-якої діяльності. Засобами виступають письмові вказівки, алгоритми, приклади дій.

Мета студента – вміти виконувати певний вид діяльності, попередньо оволодівши певними діями та операціями. Пізнавальна діяльність студента зводиться до виконання зразків дій, операцій певного виду. В результаті такий досвід стає вміннями та навичками. Засобами тут виступають завдання репродуктивного рівня.

Зміни особистості полягають у її готовності до діяльності. Результатом навчання студента є оволодіння різними способами діяльності, що дозволяють їх відтворення.

До інструктивно-репродуктивних методів належать:

- *інструктаж* (правила, алгоритми тощо) реалізується з метою роз'яснення студентам призначення певних дій, способів їх здійснення, умов розв'язання практичних задач, послідовності операцій, які входять до того чи іншого вміння, характеристики типових ситуацій та їх використання, застосування на практиці тощо;

- *складання плану лекції* – попередній запис плану лекції на дошці під час перерви чи в зошиті до читання лекції відіграє мотивуючу, організовуючу й орієнтуючу роль, хоча менше активізує самостійність розумової діяльності студентів;

- *самостійне конспектування* – цей метод використовуємо для осмислення й засвоєння нового матеріалу студентами.

Студенти можуть виконувати такі види завдань: записати самостійне доведення теореми за аналогією до проведеного раніше викладачем; зробити виписки довідок, повідомлень з посібників, статей, які доповнюють матеріал лекції, заповнити таблиці; привести еквівалентні визначення понять і підхо-

ди до розгляду якоїсь проблеми, що відрізняються від записаних на лекції. Але спочатку має бути проведений інструктаж і здійснена перевірка виконання завдань на практичних та індивідуальних заняттях. Наприклад, на лекціях з аналітичної геометрії, розглядаючи конічні перерізи, можна повністю дослідити еліпс і записати його властивості, а дослідження гіперболи й параболи записати самостійно.

- *домашня робота з літературою* є логічним продовженням опрацювання теоретичного матеріалу, розглянутого на лекції.

- *завдання репродуктивного рівня* включають у себе теоретичні питання або декілька однокрокових задач, відповіді на які мають показати підготовку студентів до заняття і є необхідною базою їх подальшої успішної роботи. До таких завдань належать і багатокрокові задачі з алгоритмом розв'язання.

При використанні *продуктивних методів* змінюються цілі викладача й студента.

Педагог ставить собі за мету активно формувати пізнавальні здібності, професійні інтереси й світогляд, досвід творчої діяльності. Оскільки останнє засвоюється лише при розв'язанні проблемних завдань, то діяльність викладача полягає ще і в організації проблемних ситуацій, під якими ми розуміємо психічний стан студента, що складається з трьох позицій: усвідомлення протиріч, сприйняття їх як труднощів і бажання їх розв'язати. Засобами, які допомагають викладачу ефективно організувати цей метод навчання, є задачі середнього й вищого рівня складності, додаткова література, що відображає різні погляди на одне й те саме питання, яке має в науці парадокси, звернені до реального життя та співвіднесені з науковими фактами.

Мета студента – активне творче пізнання, механізм якого відповідає науковому дослідженню (проблема, гіпотеза, доведення, висновки). Засоби для студента в цьому випадку частково або повністю збігаються із засобами для викладача.

Досвід творчої діяльності, засвоєний особистістю, готує її до участі в творчому перетворенні культури. Саме в цьому полягають якісні зміни особистості. Результатом навчання тут виступає наявність у студентів структури творчого мислення:

- *проблемний виклад* (лекція проблемного характеру) – усний монолог викладача, який активізує продуктивну діяльність шляхом створення у студентів проблемної ситуації з наступною пропозицією щодо її розв'язання, що потребує аргументації та доведення;

- *дослідницький метод* (практичні й теоретичні завдання середнього та вищого рівня складності) – завдання такого рівня використовуються для усунення такого недоліку в навчанні, на який звертав увагу М. М. Скаткін, – відсутність роботи із сильними студентами та розвиток творчого мислення в усіх студентів, а також їх самокритичності щодо своїх знань. Такі завдання дають змогу викладачеві індивідуалізувати роботу студентів з різними математичними здібностями;

▪ *метод проектів* – це творча самостійна робота для створення за допомогою програми PowerPoint мультимедійної презентації прикладів розв'язування задач.

Студент вибирає з переліку задачу з свого варіанту (див. додаток М). Оформлення задачі має містити, крім ходу розв'язання, також викладки теоретичного матеріалу.

Проект розрахований на чотири тижні, має свої критерії оцінювання. За більш детальною інформацією можна звертатися на студентський сайт, там також розміщений приклад студентської презентації.

Як бачимо, різні методи виконують різні функції: для репродуктивних домінуючою є навчаюча функція, для продуктивних – розвиваюча.

Застосування вказаної групи методів неможливе без системи перевірки знань і вмінь. Механізм контролю в навчальному процесі відіграє значну роль у пізнавальній діяльності студентів:

- у процесі перевірки студенти повторюють і закріплюють вивчений матеріал (навчаюча функція);

- надходить інформація про помилки та недоліки в знаннях, уміннях, навичках студентів при оволодінні навчальним матеріалом, яка допомагає вибрати найбільш інтенсивну методику навчання (діагностична функція);

- надходить для викладача інформація про засвоєння наступної "порції" навчального матеріалу (розділу, теми) (прогностична функція);

- стимулюється пізнавальна активність студентів, розвиваються їх творчі здібності (розвивальна функція);

- надходить інформація про ступінь засвоєності та глибини навчального матеріалу (орієнтуюча функція);

- виховується у студентів відповідальне ставлення до дисципліни, навчання, охайність, чесність (виховна функція).

Важливим кроком на шляху реформування національної освіти є впровадження кредитно-модульної системи організації навчання, яка передбачає реорганізацію традиційної системи контролю й оцінки навчальних досягнень студентів у *рейтингову*.

Рейтинг – це певна числова величина, яка виражається, як правило, за багатобальною шкалою, комплексний показник якості знань студента порівняно з успіхами його товаришів з одного чи декількох предметів протягом певного періоду навчання (модуль, семестр, рік тощо). Сума оцінок, накопичених за певний період навчання, є кількісним показником якості роботи студента. Він повинен знати заздалегідь, яку максимальну та мінімальну кількість балів він може одержати за конкретно виконану роботу в результаті успішної діяльності. Необхідно вказувати умови, за яких студент зможе набрати найбільшу кількість балів і які дадуть можливість автоматичного виставлення заліку, складання семестрового іспиту тощо. За різні форми контролю студент має отримувати неоднакову кількість балів, відповідно до складності завдання.

На відміну від традиційної оцінки, рейтингова є сумою оцінок окремих видів робіт: лабораторних, практичних, колоквіумів тощо. Основними формами контролю, які застосовуються при рейтинговому оцінюванні успішності студентів, є тестові завдання, самостійні й контрольні роботи, індивідуальні завдання тощо. Головними вимогами застосування рейтингу є: готовність викладачів та студентів, методичне забезпечення, самостійна робота студентів, здійснення відповідної підготовчої роботи.

Упровадження рейтингового оцінювання успішності студентів вищих навчальних закладів формує більш відповідальне ставлення до навчання, підвищує об'єктивність в оцінці, посилює мотиваційний компонент, зменшує психологічне навантаження під час іспиту, запроваджує здорову конкуренцію, формує самостійність дій та перетворює контроль у дієву складову управлінського процесу.

Використання рейтингової системи має цілу низку відчутних переваг як для студентів, так і викладачів, а також для організації самого навчального процесу.

Для організації навчального процесу:

- відчутно впливає на його характер і є фактично його новою технологією;
- усуває упереджений підхід до оцінки знань, істотно розширює шкалу оцінок ("міряємо", образно кажучи, не метрами, а сантиметрами), що дає можливість об'єктивніше порівнювати успіхи студентів;
- зумовлює нові фактори заохочення до праці, підвищує роль змагання чи навіть конкуренції, а також відповідальність студента за результати навчання, що дуже важливо для утвердження культури навчання;
- розширює рамки і значення самостійної роботи студентів;
- знімає штурмівщину і проблеми відвідування занять;
- дає можливість продовжити семестр шляхом скорочення заліково-екзаменаційної сесії;
- дозволяє успішно впроваджувати в навчальний процес гнучкі навчальні плани, різноманітні форми індивідуального навчання;
- сприяє підвищенню якості навчання, а відтак – рівня підготовки конкурентноспроможних фахівців;
- змінює взаємостосунки викладачів і студентів у напрямі утвердження сучасної педагогіки співпраці.

Для викладача:

- дає змогу реалізувати його прагнення до диференційованого, індивідуального підходу в роботі зі студентами;
- сприяє більш активно, творчо, методично обґрунтовано вести викладання дисциплін;
- підвищує точність та об'єктивність оцінки успішності навчання;
- дозволяє бути не "озвучувачем" (рупором) інформації з дисципліни, а помічником студентів у здобутті знань.

Для студента:

- орієнтує його на всебічне розкриття своїх здібностей;
- активізує його роботу, робить її ритмічною і систематичною протягом усього періоду навчання;
- вносить більше вмотивованості в його дії;
- формує самостійність, ініціативність, творчість і відповідальність;
- сприяє підвищенню якості знань завдяки систематичній роботі;
- стимулює загальну активність завдяки елементу змагання;
- підвищує об'єктивність оцінювання його знань, майже повністю виключає випадкову залежність від вдалої (невдалої) відповіді на запитання чи екзамені;
- допомагає уникнути психологічних, емоційних і фізичних перевантажень у ході заліково-екзаменаційних сесій;
- спонукає до дотримання навчальної дисципліни;
- ранжирує студентів у групі за рівнем знань.

Розглядаючи розроблену технологію забезпечення якості фундаментальної підготовки майбутніх учителів математики як інноваційну технологію, ми вслід за авторами видання "Ситуаційна методика навчання" [30] вважаємо, що підвищення якості фундаментальної підготовки майбутніх учителів математики шляхом партнерських стосунків у навчальному процесі між викладачем і студентом спрямоване не тільки і не стільки на одержання знань, але й на формування здатності до творчості, опрацювання великих масивів інформації, вмінь і навичок професійної практичної діяльності [30, с. 32].

У загальному вигляді результат реалізації технології забезпечення якості фундаментальної підготовки майбутніх учителів математики можна сформулювати в такому вигляді: знання, вміння й навички з можливим домінуванням кожної складової сукупного результату.

ІННОВАЦІЙНА ТЕХНОЛОГІЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ УЧНІВ

Завданням педагогічних закладів освіти є підготовка фахівців, здатних до самостійного і творчого виконання своїх професійних обов'язків. Такий підхід вимагає вдосконалення форм і методів навчання, посилення їх спрямованості на розвиток індивідуальних здібностей особистості, вироблення практичних умінь та навичок, створення нових підходів до організації навчального процесу, посилення його індивідуалізації.

Аналіз існуючої системи підготовки у вищому педагогічному закладі вказує на необхідність переходу від традиційного інформаційно-пояснювального підходу організації навчального процесу до діяльнісно-розвивальних технологій навчання, оскільки важливим стає створення умов для максимального наближення змісту навчання до майбутньої професійної діяльності.

Відтак, розв'язання проблеми удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів передбачає перебудову – індивідуалізацію та технологізацію – всієї системи навчально-виховної роботи у вищому педагогічному закладі, основними методологічними принципами якої ми вважаємо діяльнісний, системний та особистісно орієнтований підходи до засвоєння теорії і вироблення практичних умінь та навичок.

В історії педагогічної науки існує тенденція до постійного пошуку вдосконалення систем, методів та форм підготовки майбутніх учителів, яка будується на загальних принципах побудови процесу навчання. Керуючись положенням (ще з часів Я. А. Коменського) про те, що успішність навчання залежить від рівня його організованості та керованості, більшість дослідників стверджує, що у навчальному процесі у всі часи реалізувалася певна технологія, сучасна ж педагогічна технологія є синтезом досягнень педагогічної науки та практики, поєднанням традиційних елементів минулого досвіду та того, що створено суспільним прогресом, гуманізацією та демократизацією суспільства.

В. П. Безпалько розглядає трансформацію педагогічних технологій в історії педагогіки на основі виділення "педагогічних епох", підкреслюючи, що кожна наступна технологія ніби асоціюється з послідувочою, збагачуючись набуваючи при цьому нових якостей, властивостей, особливостей, завдяки чому праця педагога стає більш ефективною ¹.

Але сам термін "педагогічна технологія" вперше використовується в 20-х роках у наукових працях з педології та рефлексології (В. М. Бехтерев,

¹ Безпалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Безпалько . – М. : Педагогика, 1989. – 192 с.

І. П. Павлов, А. А. Ухтомський). Слово "технологія" у перекладі з грецького означає "мистецтво, майстерність, уміння". Технологія як процес являє собою керовану систему з передбачуваним результатом. Таким чином, у широкому розумінні технологія – це *розробка визначеної ідеї*.

Поняття "технологія в освіті" у міру розвитку трансформувалося в стійке словосполучення "освітня технологія" – напрям педагогіки, що має на меті підвищення ефективності освітнього процесу, гарантоване досягнення тими, кого навчають, запланованих результатів навчання. Термін "освітня технологія" вживається досить широко: побудова освітньої галузі, напрям у педагогіці, технологічно розроблена навчальна чи виховна система, система роботи певного вчителя.

Перше використання терміну "освітня технологія" та поширення інтересу до педагогічних технологій пов'язане зі школами США 30-років ХХ століття, що було зумовлено появою перших програм аудіовізуального навчання. Як новий напрям організації навчального процесу, що ставив за мету підвищення його ефективності, гарантоване досягнення учнями запланованих результатів навчання, педагогічна технологія сформувалася у зарубіжній педагогіці 40-х років та вирішальним чином вплинула на розв'язання освітніх проблем.

У 50-60 роки в США, Великобританії, Японії створюються національні ради з педагогічних технологій, видається понад 20 спеціалізованих журналів, які розглядають проблеми педагогічних технологій, аналізують різні підходи до їх визначення, розуміння та тлумачення. Прикладом використання технологічного підходу для розробки індивідуалізованих систем навчання може бути подане в середині 60-х років у центрі досліджень і розробок в галузі навчання Пітсбургського університету (США) "Індивідуально-спрямоване і бригадно-індивідуальне навчання", в основі якого є процес просування дитини за навчальною програмою у власному темпі при переважанні індивідуальної роботи і роботи у невеликих групах.

У 70-80 роках ХХ ст. у вітчизняній педагогічній науці триває подальше уточнення визначення поняття "педагогічна технологія", у якому припускають нечітке, двозначне тлумачення. Більшість авторів розуміють педагогічні технології як створення оптимально організованого навчального процесу, що розробляється на основі системного підходу. Перші спроби використання технологічного підходу у вітчизняній практиці зробили Т. О. Ільїна та М. В. Кларін. Визнаними та відомими можна назвати технологію оптимізації навчального процесу (Ю. К. Бабанський); технологічний процес поетапного формування розумових дій (Н. Ф. Талізін); технологію індивідуалізованого навчання (І. Е. Унт). Вітчизняна теорія і практика аналізу технологій в освіті відображена в наукових працях В. П. Безпалька, М. В. Кларина, І. Я. Лернера.

У 70-х роках починає активно здійснюватися підготовка професійних педагогів-технологів. У США відкривають інститут педагогічної технології, відділення технології навчання в університеті Південної Каліфорнії. В Угорщині також був створений Державний центр технологій навчання, основною метою якого була розробка новітніх систем підготовки спеціалістів.

У сучасній педагогічній науці існують різні підходи до *класифікації технологій*. С. О. Сисоева пропонує таку ієрархію: освітня технологія – педагогічна технологія (технологія навчання і виховання), а також наводить інший приклад класифікації освітніх технологій, що використовується в сучасних психолого-педагогічних дослідженнях: методологічні (на рівні педагогічних теорій, концепцій, підходів), стратегічні (на рівні організаційної форми взаємодії), тактичні (на рівні методики, метода, прийому); Д. В. Чернілевський розподіляє технології на традиційні і технології активного навчання. За способом мотивації технології розвивального навчання у педагогіці поділяють на такі, що ґрунтуються: на пізнавальному інтересі (Л. В. Занков, Д. Б. Ельконін, В. В. Давидов); на потребі самовдосконалення (Г. К. Селевко); на творчих потребах (І. П. Волков, Б. П. Неменський); на соціальних інстинктах (І. П. Іванов). Найбільш детальною є класифікація педагогічних технологій, розроблена Г. К. Селевко на основі виділення загальних ознак (цільові орієнтири, характер взаємодії, організація навчання тощо).

У сучасній педагогічній науці існують різні підходи до тлумачення і самого терміну "педагогічна технологія", наведемо найбільш типові:

- як сукупність і порядок функціонування усіх особистісних, інструментальних та методологічних засобів, тобто певну *алгоритмізацію* спільної навчально-виховної діяльності (М. І. Богданова, О. О. Кіяшко, М. В. Кларін, І. Я. Лернер, Б. Т. Лихачев, В. М. Шепель);
- як впровадження в педагогіку системного способу мислення, проекту певної моделі педагогічної *системи* реалізованої на практиці (В. П. Безпалько, В. М. Монахов, Т. І. Самойленко, Д. В. Чернілевський);
- як спеціально організований *процес*, котрий передбачає визначення найбільш раціональних засобів реалізації поставлених цілей (І. П. Волков, С. О. Гунько, М. Д. Касьяненко, Г. К. Селевко, Н. Ф. Тализіна);
- як процес *модернізації* дидактичної системи на основі вивчення і дослідної перевірки елементів, що її утворюють (Ф. Янушкевич). У цьому випадку мова йде про оптимізацію навчального процесу, тим самим поняття "технологічність" розглядається як синонім поняття "ефективність" (М. Кларк, Ф. Персиваль, К. Чедуїк).

Аналіз поглядів сучасних дослідників засвідчує також й розмаїття підходів до сутнісної характеристики педагогічної технології. Більшість авторів вказують на системний характер педагогічної технології (В. П. Безпалько, С. О. Гунько, М. В. Кларін), що полягає в систематичному і послідовному втіленні в практику спроектованого навчально-виховного процесу з урахуванням технічних та людських ресурсів, характеру їх взаємодії, який ставить своїм завданням оптимізацію освіти.

Майже така кількість дослідників називає важливою таку ознаку, як *спрямованість на запланований результат* (І. М. Богданов, І. П. Волков, М. Д. Кас'яненко, Б. Т. Ліхачев, Г. К. Селевко та ін.), що досягається чіткою постановкою цілей, їх уточненням з орієнтацією на інтенсифікацію навчання сукупністю навчальних дій суб'єктів навчальної діяльності.

До важливих ознак відносять також *раціональність засобів досягнення мети* (І. М. Богданова, О. О. Кіяшко, В. М. Шепель та ін.), що базується на сукупності психолого-педагогічних установок, які визначають систему способів, принципів і використовуються за умов оптимальності ресурсів та зусиль всіх учасників освітнього процесу.

На *особистісно-орієнтований характер* педагогічної технології вказують І. М. Богданова, Н. В. Борисова, С. О. Сисоєва, Т. І. Самойленко, як сумісної педагогічної діяльності з безумовним забезпеченням комфортних умов для суб'єктів цієї діяльності.

Соціальний характер підкреслюють В. М. Монахов, О. О. Кіяшко, С. О. Сисоєва, як створення адекватної до потреб і можливостей особистості і суспільства теоретично обґрунтованої навчально-виховної системи соціалізації особистісного і професійного розвитку людини.

Діяльнісний характер відзначають Т. І. Самойленко, О. Я. Савченко, В. О. Сластьонін, що включає впорядковану систему дій і операцій, які забезпечують постановку педагогічних цілей, змістові, інформаційно-предметні і процесуальні аспекти.

Проведений семантичний аналіз дав можливість уточнити зміст поняття "*педагогічна технологія*" та сформулювати його означення у такому вигляді: спеціально створений, адекватний до потреб та можливостей особистості та суспільства процес активного засвоєння теоретичних знань і практичних умінь у ході організаційно упорядкованої раціональної діяльності, яка спрямована на гарантоване досягнення запланованого результату. Системний підхід до розгляду визначеного поняття дозволяє виділити та охарактеризувати його основні структурні компоненти.

Об'єктом переважна більшість дослідників (Н. В. Борисова, М. В. Кларін, П. І. Самойленко, Д. В. Чернилевський та ін) називають цілі, зміст, методи, засоби, організаційні форми навчання.

Предмет педагогічної технології – конструювання системи шкільного навчання і професійної підготовки.

Основою технологічного підходу, на думку П. І. Підкасистого, є системний підхід який охоплює всі основні аспекти розробки процесу навчання: від постановки цілі, конструювання навчального процесу до перевірки його ефективності. Створення на основі конкретних діагностичних цілей чіткої системи організації та здійснення процесу навчання, дозволяє відзначити його технологічний характер та безпосереднє наближення до параметрів педагогічної технології.

Сутністю технологічного підходу більшість дослідників вважають визначення раціональних засобів досягнення мети (Н. Ф. Талізін), модернізацію, оптимізацію і інтеграцію навчального процесу (П. І. Самойленко, Ф. С. Янушкевич), особистісно орієнтовану спрямованість (Н. В. Борисов). Його реалізація спрямована на досягнення конкретної мети, яка має бути діагностичною, на відміну від існуючих декларативних.

Специфікою педагогічної технології є те, що в її межах конструється і здійснюється навчальний процес із точно заданими цілями, досягнення яких

має піддаватися чіткому опису і визначенню. Гарантоване досягнення поставлених цілей відбувається за рахунок оперативного зворотного зв'язку і корекції, що пронизує весь процес навчання.

Серед найбільш перспективних шляхів реалізації завдань національної школи вважається впровадження *інноваційних технологій*, під якими розуміють педагогічні технології, що спрямовані на вирішення актуальних проблем системи освіти, базуються на мотивації суб'єктів педагогічної діяльності, мають на меті подолання наслідків деструктивних процесів у системі освіти, виведення її на більш високий, конкурентноспроможний рівень. Відтак, удосконалення якості підготовки вчителя у сучасних умовах знаходиться у залежності від модернізації освіти, впровадження у практику вищої школи інноваційних педагогічних технологій. Визнання технологізації, як системоутворюючого фактору практичного перетворення процесу навчання у закладах вищої освіти відповідно до сучасних завдань дає змогу майбутньому вчителю глибше усвідомити своє справжнє покликання, реальніше оцінити потенційні можливості, розглянути педагогічний процес з позиції кінцевого результату.

Індивідуальний підхід як принцип реалізується у всіх існуючих технологіях, тому індивідуалізацію навчання можна вважати *проникаючою технологією*, тобто особливою організацією навчального процесу, що має ознаки технологізованості, а індивідуальний (особистісно-орієнтований) підхід, індивідуальні та індивідуалізовані форми є пріоритетними.

Виходячи з цього педагогічна технологія індивідуалізації навчання являє собою динамічну систему, яка охоплює усі ланки процесу навчання: мету, зміст, методи, засоби, та має спрямованість на попередження неуспішності при виконанні навчальної програми, формування загально-навчальних умінь та навичок, розвиток пізнавальних інтересів, покращення мотивації навчання, виховання особистісних якостей.

Тому вдосконалення підготовки сучасного учителя має бути спрямоване на забезпечення можливості у майбутньому будувати технології навчання на основі індивідуального підходу до кожного учня, що можливо здійснити тільки за умови індивідуалізації процесу оволодіння професійними знаннями, вміннями та навичками у вищому педагогічному закладі освіти.

Більшість дослідників (Д. А. Белухін, В. І. Бондар, М. Б. Євтух, В. І. Лозова, В. Л. Омельченко, О. М. Пехота, І. П. Підласий, О. Я. Савченко, В. О. Слассьоннін та ін.) вважають, що індивідуалізація повинна бути також головним принципом підходу до сутності та методів викладання будь-якої дисципліни у вищому педагогічному закладі і певним кінцевим результатом підготовки до майбутньої професійної діяльності, яка передбачає організацію навчального процесу на різних рівнях складності і дає змогу кожному повністю реалізувати свої можливості, інтереси, нахили та здібності.

Осмісленню підходів, пов'язаних із дослідженням питання підготовки студентів до індивідуалізації навчання сприяли роботи О. А. Богопольського, В. М. Володька, С. У. Гончаренка, В. В. Гузєєва, Л. В. Кондрашової, Е. С. Рабунського, Г. К. Селевка, І. Є. Унт та ін., які наголошували на тому, що педа-

логічна теорія і практика потребують якісно нового визначення змісту, принципів і методів професійної підготовки.

Визначений підхід до побудови педагогічної технології, на наш погляд, є найбільш вдалим та перспективним, оскільки дає можливість розглядати її як особистісно-орієнтовану систему, спрямовану на посилення ефективності професійного розвитку, створює умови для забезпечення фундаменталізації підготовки та індивідуалізації процесу навчання, розвитку творчості, адже визнання людини, як особистості та найвищої цінності суспільства, задоволення її освітніх, професійних потреб, розвиток її природних обдарувань є одним з головних принципів технологізації освітньої діяльності в умовах неперервної професійної освіти.

Останнє дає можливість розглядати підготовку майбутніх учителів до індивідуалізації навчання учнів як об'єктивний творчий процес, який має ґрунтуватися на індивідуальному та технологічному підходах, що дозволить підвищити успішність студентів, більшою мірою реалізувати їх пізнавальний потенціал, сприяти формуванню у них професійного світогляду, перевести "суб'єкт-об'єктні" відносини в площину "суб'єкт-суб'єктних".

Таким чином, *педагогічну технологію підготовки майбутніх учителів до індивідуалізації навчання учнів* будемо розглядати, як особливу організацію вивчення педагогічних дисциплін, яка має всі ознаки індивідуалізації та технологізації; пробуджує позитивну соціальну мотивацію; сприяє розвитку професійних знань, оволодінню способами використання форм, методів, засобів індивідуальної роботи; готує до індивідуалізації навчання у професійно-педагогічній діяльності на основі індивідуального підходу.

Авторська технологія підготовки майбутніх учителів до індивідуалізації навчання учнів розроблялася для використання у процесі вивчення педагогічних дисциплін. Відповідно до прийнятого підходу, поняття "*цикл педагогічних дисциплін*" системно відображає фундамент всієї педагогічної науки і вміщує наступні розділи: загальні основи педагогіки, теорію та методику виховання, дидактику, історію педагогіки. Кожен з них можна розглядати як окрему навчальну технологію, що включає структурні компоненти загальної педагогічної технології і має свої особливості. Системний підхід до педагогічної технології дозволяє дотримуватись єдиної логіки побудови і розгортання не тільки кожної окремої дисципліни, але й змісту всієї підготовки майбутнього вчителя – від постановки цілей, конструювання змісту та способів роботи до перевірки ефективності.

У представленій технології можна виділити на основі використання досліджень Г. К. Селевко такі *класифікаційні параметри*:

✓ *за рівнем застосування* запропонована технологія є частково-предметною, проте модель стратегії індивідуалізованої пізнавальної діяльності може успішно застосовуватися у ході вивчення різноманітних дисциплін; водночас вона є джерелом інноваційних ідей у майбутній професійній діяльності, тобто – загальнопедагогічною;

✓ *за головним чинником розвитку* – соціогенною, біогенною та психогенною. Сутністю є активізація пізнавальних здібностей студентів поряд з

інтенсифікацією і посиленням особистісного розвитку кожного. Останнє дозволяє перейти від керівництва активністю студентів до самодетермінації, тобто виділення факторів соціалізації і співробітництва як найбільш значущих;

✓ *за концепцією засвоєння* – асоціативно-рефлекторною, розвиваючою, яка стимулює студентів до формування інноваційного підходу до педагогічної діяльності, розвиває творчі і критичні аспекти мислення, сприяє подоланню розбіжностей між змістом теоретичної підготовки в процесі навчання і реальними діями під час практичної роботи;

✓ *за орієнтацією на особистісні структури* – інформаційно-операційною, такою, що спрямована на формування знань, умінь, навичок, розвиток способів розумових дій у цілісній системі, що дозволяє аналізувати, осмислювати, коригувати педагогічні дії;

✓ *за характером змісту* – світською, навчальною, такою, що будується на традиційному навчальному плані з опорою на предметні, педагогічні знання, міжпредметні та внутріпредметні зв'язки;

✓ *за організаційними формами* – традиційною, академічною, індивідуальною, творчою, тому що використовуються як традиційні форми і методи навчання, так і творчі, індивідуальні, індивідуалізовані з опорою на активність студентів у цілісному навчальному процесі;

✓ *за стилем взаємовідносин* – індивідуально-орієнтованою системою співробітництва, коли окремих індивід визнається унікальним і неповторним, а отримані результати можуть розглядатися тільки щодо нього самого, що заохочує і посилює ефективність навчання, приносить задоволення у самореалізації, бажання спілкування, співробітництва;

✓ *за переважаючим методом* – розвиваючою та само розвиваючою, оскільки підтримує та стимулює цілі у когнітивній, афективній і психомоторній сфері на всіх рівнях.

У авторській технології нами виділена система взаємопов'язаних *цілових орієнтирів*: дидактичні, розвиваючі, виховуючі, соціальні.

Дидактичні орієнтири передбачають формування теоретичної свідомості і мислення, що сприяє оволодінню у процесі навчання не тільки знаннями, але й засобами розумової діяльності; виробленню індивідуального стилю навчальної діяльності, уміння відтворювати в навчальній діяльності логіку наукового пізнання; формуванню й удосконаленню фахових знань, умінь і навичок. Отже, основна дидактична задача полягає в тому, щоб допомогти студентам знайти, усвідомити і прийняти цілі і програму, засвоїти навчальні і фахові знання, уміння, прийоми і методи роботи.

Розвиваючі орієнтири спрямовані на розвиток загальнонавчальних умінь і навичок, індивідуальних пізнавальних і творчих здібностей (умінь порівнювати, зіставляти і синтезувати інформацію; оцінювати як сам процес, так і результат; обґрунтовувати і міркувати; передбачати наслідки; бути здатним до перегрупування ідей і зв'язків; дивергентного мислення, багатогляду). Ці орієнтири окреслюють студентам базову психолого-педагогічну підготовку для свідомого керування своїм розвитком.

Виховуючі орієнтири спрямовані на допомогу майбутнім учителям у самовизначенні і саморозвитку; сприяють формуванню індивідуального стилю діяльності, виробленню індивідуальної позиції, вихованню самостійності, здатності до співробітництва.

Соціальні орієнтири передбачають формування соціальних умінь та навичок, необхідних у майбутній педагогічній діяльності; оволодіння дійовими зразками і моделями професійної діяльності, навичками сучасного соціального життя, суспільно-значущими цінностями.

На основі аналізу поданих цільових орієнтирів та їх взаємозв'язку можна відзначити, що *головним завданням* авторської технології є адаптація студентів у майбутній професії, формування педагогічного світогляду у процесі засвоєння теоретичних знань та вироблення професійних умінь.

В основу формування *системи принципів*, якими керувалися при створенні та реалізації запропонованої технології, були покладені принципи, розроблені й використані в системах П. Я. Гальперіна, В. В. Давидова, Д. Б. Ельконіна, Л. В. Занкова, Г. К. Селевка, М. М. Скаткіна, а саме:

- *провідна роль теоретичних знань* при обов'язковій реалізації їх в уміннях і навичках. Для успішного виконання фахових функцій необхідний високий рівень теоретичних знань, а уміння й навички складають основу педагогічної діяльності. Від ступеня їх сформованості залежить результативність педагогічного процесу, а низький рівень – є причиною утруднень і невисокої результативності професійної діяльності, що й зумовлює місце даного принципу в нашій системі;

- *принцип індивідуального підходу* передбачає глибоке знання та врахування індивідуальних особливостей і навчальних можливостей студентів, рівня їх психологічного розвитку на кожному етапі навчання, що дає можливість встановлення зворотного зв'язку й корекції навчального процесу, допомагає будувати завдання на різному рівні складності;

- *навчання на високому рівні утруднення* ґрунтується на індивідуальному підході у проведенні занять, якій заснований на врахуванні індивідуальних особливостей студентів, узгодженням із зоною їх найближчого та актуального розвитку;

- *ідея вільного вибору* рівня складності завдань, темпу навчання, стилю діяльності, що веде до усунення "середніх", "сильних" та "слабких" груп як стійких новоутворень і дає можливість майбутньому педагогу перетворитися на суб'єкт навчання, свідомо керувати своїм розвитком, почувати себе комфортно у навчальному процесі;

- *варіативність процесу навчання* передбачає розмаїття змісту, завдань, форм та методів у підготовці і проведенні занять, диференційований підхід у розподілі завдань, що є найбільш оптимальним у процесі формування індивідуальних умінь і навичок майбутніх педагогів;

- *педагогізація діяльності кожного студента* – з одного боку, перенесення акценту з викладання на навчання, а з іншого, професіоналізація процесу навчання. Студенти краще засвоюють матеріал, не просто слухаючи і відтво-

рюючи, а виступаючи активним суб'єктом навчання. Реалізація даного принципу забезпечує створення психологічного стану задоволеності у процесі навчання і впливає на формування їх педагогічної позиції;

- *активізація студента в процесі навчання* вимагає організації засвоєння знань, умінь і навичок на основі їх численного повторення та застосування у різних ситуаціях; тренування й заохочення творчості, стимулювання індивідуальної дослідницької діяльності, що спрямовуватиме педагогічний процес на пробудження внутрішніх сил особистості, стимулювання самодіяльності, ініціативи, творчості;

- *співробітництво і взаємодопомога в навчанні*. Процес реалізації цього принципу співвідноситься з основним стрижнем сучасної парадигми освітнього процесу – ідеєю співробітництва суб'єктів навчання і виховання.

Запропонована система принципів визначає стратегію діяльності як викладача, так і студента у плані постановки цілей і задач курсу, а також відбору форм, методів, змісту.

Виходячи з наведеної вище системи принципів, можна визначити такі *особливості* поданого нами змісту курсів педагогічних дисциплін:

- основний зміст визначається чинними освітніми стандартами;
- структурування навчального матеріалу у вигляді блоків, схем, таблиць;
- спрямованість на формування загальнонавчальних знань, умінь і навичок;
- систематизація та інтеграція теоретичної бази всього процесу навчання;
- спрямованість змісту, методів, форм на розкриття і використання суб'єктивного досвіду кожного студента;
- спрямованість змісту навчальних завдань на забезпечення стабільності та ґрунтовності знань, рухливість, динамічність, фахову спрямованість майбутнього вчителя;
- пріоритетність студента у виборі завдань та способів роботи, що дозволяє виробити активну особистісну позицію, керувати своїм розвитком.

В основу технології індивідуалізованої підготовки майбутніх учителів має бути покладене творче оволодіння педагогічною теорією, залучення до активної пізнавальної діяльності, застосування власного професійного і соціального досвіду, розвиток креативного мислення й уяви, як важливої професійної характеристики майбутнього педагога, що впливає на визначення *позицій суб'єктів навчальної діяльності* та способи їх взаємодії.

Позиція викладача – консультант, радник, що допомагає організувати навчальну роботу; підтримує ініціативу; розвиває індивідуальність; допомагає в пошуку джерел інформації; сам є джерелом інформації; підтримує зворотний зв'язок; координує та коректує спільну діяльність.

Позиція студента – суб'єкт пізнання: вільно вибирає рівень і складність завдань; активно бере участь у навчанні; формує індивідуальний стиль творчої

діяльності; усвідомлює темпи свого просування; адаптується в майбутній професії.

Загальна позиція – співробітництво, суб'єкт-суб'єктні відносини, ділове партнерство.

Виходячи із запропонованих позицій, можна зробити висновок про те, що перехід до індивідуально-орієнтованого, індивідуалізованого навчання можливий шляхом розробки педагогічної технології з використанням активних форм і методів навчання, що передбачають максимальну самостійність та творчість студента.

Основним стрижнем запропонованої технології є *технологічна карта-схема курсу(теми)* і *технологічна карта-схема конкретного заняття*, що разом з цільовими орієнтирами та принципами складають структурну модель пропонованої технології (рис. 1).

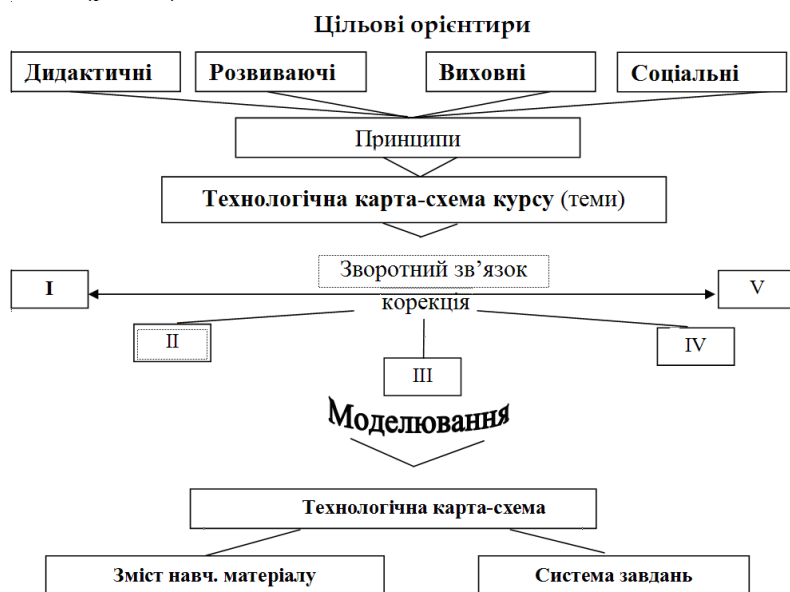


Рис. 1. Структура педагогічної технології підготовки майбутніх учителів до індивідуалізації навчання учнів основної школи

Технологічна карта-схема курсу вміщує: I – загальні цілі, II – технологічні цілі, III – форми організації навчання, IV – методи проведення заняття, V – засоби перевірки й оцінки результатів (п'ять взаємопов'язаних та взаємозалежних етапів). Особливостями реалізації пропонованої технології є: професійно-педагогічне спрямування навчального процесу; орієнтація на поетапне формування знань, умінь та навичок; гнучка система оцінки знань; максимальна самостійність студентів у їх оволодінні.

I етап – постановка загальної мети. Загальна мета курсу формулюється традиційним способом і є основою для постановки технологічних цілей.

Авторська технологія подає процес цілеутворення на трьох рівнях: стратегічному, поетапному, оперативному. На стратегічному рівні відбувається пе-

дагогічна інтерпретація суспільно-державного замовлення і побудова загальної моделі підготовки. Виходячи з цього *стратегічну* (загальну) мету педагогічної технології підготовки майбутніх учителів до індивідуалізації навчання учнів основної школи можна представити як взаємозв'язок дидактичних, розвиваючих, виховних, соціальних орієнтирів, що спрямовані на формування готовності до професійної діяльності (зокрема, індивідуалізації навчання учнів).

На рівні *поетапного* цілеутворення стратегічна мета конкретизується на основі зіставлення її з конкретними розділами педагогіки. Рівень *оперативно-го* цілеутворення полягає у формуванні цілей вивчення окремих навчальних тем.

Головною умовою є те, що мета технологічної підготовки майбутніх учителів до індивідуалізації навчання учнів досягається шляхом вирішення двох завдань: озброєнням студентів системою спеціальних знань, умінь, навичок та формуванням готовності до цього виду діяльності. Ці завдання не можуть бути реалізовані незалежно одне від одного, оскільки перетворення знань у педагогічні уміння й навички відбувається на основі їх перебудови у структурну систему та її перенесення у практичні сфери застосування.

II етап – формулювання технологічних цілей – конкретних, на основі таксономії (класифікації і систематизації об'єктів, їх взаємозв'язку і використання для опису категорій, розміщених ієрархічно і послідовно). Такий спосіб розроблений Б. Блумом у когнітивній сфері; він дає можливість добирати зміст освіти осмислено, на основі чітко визначених категорій (знання, розуміння, застосування, аналіз, синтез, оцінка). Другою умовою технологічної постановки цілей є повний переклад цілей на мову зовнішньо виражених дій, що формуються через результати навчання і дають можливість чітко їх визначити.

Поступове переведення загальних навчальних цілей у конкретні не може мати спрощено-лінійний характер – його потрібно проводити, спираючись на загальний зв'язок. Основна умова – навчальна мета має бути описана так, щоб її досягнення можна було визначити однозначно (ідентифікувати). Складена таксономія стає також орієнтиром для визначення цілей повсякденної навчальної діяльності, допомагає у виборі методів підготовки та проведення заняття, конструюванні системи навчальних завдань.

При проектуванні цілей вивчення різних педагогічних дисциплін (поетапні) нами було використано логіку *таксономії навчальних цілей*, яка дозволила на основі об'єктивного та суб'єктивного контролю суттєво удосконалити процес викладання педагогічних дисциплін. Застосування способу таксономії, крім того, сприяє поступовому самостійному формулюванню студентами цілей окремих етапів заняття, допомагає виробленню умінь технологічної постановки мети виховного заходу (теорія та методика виховання), окремого уроку (дидактика) та сприяє формуванню готовності до аналізу як сучасних, так і технологій минулого.

Використання технологічної постановки мети дає можливість концентрувати зусилля на головному, чітко представляти, на якому ступені навчання

знаходяться студенти, розробляти еталони для оцінки результатів навчання. Таким чином навчальний процес для кожного стає індивідуалізованим.

III етап - вибір форм організації навчання. Важливою умовою успішного використання пропонованої технології є *система лекцій*, метою яких є розвиток теоретичного мислення, формування інтересу до педагогічних дисциплін, знайомство з актуальними проблемами педагогіки, розвиток професійної мотивації. Вони будуються за блоковою структурою, у викладі матеріалу переважає проблемний підхід. Використовуються різні типи лекцій: у вигляді дискусії, з розглядом педагогічних ситуацій, у формі діалогу, бесіди, проблемна, інформаційна лекція тощо. Загальним для всіх типів є їх професійно-педагогічна спрямованість на індивідуалізацію навчального процесу. Кожен тип лекції передбачає поетапне управління навчальною діяльністю студентів, спрямовує їх на засвоєння відповідних знань, умінь і навичок, дає конкретні цільові установки, окреслює стратегію.

Семінарські та лабораторні заняття залишаються основними формами навчального процесу. Заняття проводяться з урахуванням специфіки технологічної побудови навчального процесу, ступеня підготовленості студентів, у ході яких окреслюються шляхи подальшого самостійного вивчення навчального матеріалу, визначаються способи використання отриманих теоретичних знань у практичній діяльності. Кожна форма навчання здійснюється як цілеспрямована навчальна діяльність, в ході якої майбутній педагог стає в положення або суб'єкта – джерела ідей, або опонента, що діє в межах колективного обговорення проблеми.

Основне завдання – створити умови для професійної активності студентів, свідомої постановки ними завдань самовиховання та творчого розвитку та мають *ряд особливостей*:

- співробітництво викладача і студентів;
- конструювання навчальної діяльності, яка дозволяє розкрити суб'єктивний досвід, поглибити і розширити педагогічні знання;
- створення розвиваючої атмосфери зацікавленості;
- стимулювання різноманітних способів виконання завдань;
- оцінювання не тільки кінцевого результату, але й процесу діяльності;
- заохочення прагнень аналізувати способи роботи товаришів, вибирати й засвоювати найбільш раціональні, знаходити власні;
- формування професійно-педагогічного мислення, творчого оволодіння професією вчителя;
- основний характер діяльності – перетворюючий (спостереження, порівняння, групування, класифікація);
- заохочення до інтенсивної самостійної діяльності, пробудження потреби в професійному самовихованні і самоосвіті;
- створення творчої атмосфери, що дозволяє проявляти ініціативу, самостійність, розвинути професійно значущі властивості та якості;
- використання проблемних питань і завдань, що спонукають до реалізації власного творчого потенціалу, сприяють формуванню власної позиції,

формулюванню висновків, побудові гіпотез та діалогу з опонентами;

- використання статусно-рольової взаємодії у навчальному процесі;
- надання можливості виступати на заняттях у ролі викладача, як способу формування уявлень про сутність і специфіку учительської професії, удосконалення педагогічних умінь і навичок.

Поряд з традиційними семінарами використовуються й нетрадиційні: диспут, ділова гра, прес-конференція, проблемний семінар, семінар-діалог, семінар-зустріч, у вигляді розгорнутої бесіди, з елементами індивідуальної і групової роботи.

Лабораторно-практичні заняття проводяться на основі використання технології колективних творчих справ, інтеграції з іншими навчальними дисциплінами, у вигляді конкурсів, на базі школи тощо.

IV етап – вибір методів проведення заняття спрямований на збагачення уяви, мислення, пам'яті, мовлення, розкриття суб'єктивного досвіду кожного, залучення до різноманітних видів діяльності. Організація роботи передбачає використання як традиційних, так і нетрадиційних методів, які дозволяють сформувати у майбутніх педагогів готовність до виконання професійних функцій. Основна вимога до вибору – активна і творча спрямованість методу.

Під *активними формами та методами* роботи будемо розуміти такі, які під час вивчення певного навчального матеріалу стимулюють не тільки пам'ять, але й мислення, допомагають уникнути стереотипів, шукати самостійні оригінальні варіанти відповідей та шляхи вирішення проблем. Їх використання дає можливість швидко вникнути у сутність складних явищ та процесів, зрозуміти й засвоїти теоретичні питання та висновки, вносить у навчальний процес елементи дослідження, пошуку, порівняння різноманітних фактів, допомагає більш чітко визначити власну точку зору.

Запропонована класифікація методів побудована на основі таксономії Блума у когнітивній сфері і вміщує як стандартні, так і нестандартні методи, а саме:

❖ *на рівні категорії знань*: експрес-контроль; експрес-оцінка підготовки до заняття; інформаційне повідомлення; тест; індивідуальне опитування; фронтальне опитування; залік; колоквіум; робота з педагогічним словником; бесіда; розповідь; взаємоопитування; бліцопитування; тренувальні роботи; вправи за зразком;

❖ *на рівні категорії розуміння*: індивідуалізовані завдання; консультація; парне опитування; опитування ланцюжком; дискусія; робота в парах змінного складу; метод міркування вголос; бесіда з елементами дискусії; бесіда проблемного характеру; індивідуалізована фронтальна бесіда; робота з підручником; ілюстрація; демонстрація; проблемні питання; проблемні завдання; проблемні вправи;

❖ *на рівні категорії застосування*: мікрОВикладання; розв'язання педагогічних задач; проблемні питання; проблемні ситуації; семінар; приклад; індивідуальні завдання; вікторина; тренінг; імітаційні ігри; операційні ігри;

виготовлення дидактичних матеріалів;

❖ *на рівні категорії аналізу:* реклама періодичної педагогічної преси; конспектування педагогічної літератури; впорядкування анотації; аналіз педагогічних понять; впорядкування кросвордів; упорядкування схем, таблиць; інформаційне повідомлення; впорядкування плану; аналіз шкільної документації; індивідуальні завдання дослідницького характеру; аналіз педагогічних ситуацій; аналіз зібраних педагогічних фактів;

❖ *на рівні категорії синтезу:* реферати; доповіді; педагогічні твори; творчі індивідуальні завдання; моделювання фрагменту навчального-виховного процесу; конкурсні завдання; рольові ігри; диспут на педагогічні теми; впорядкування частини конспекту уроку, позакласного заходу; впорядкування гри; розробка сценарію; "інтерв'ю через роки";

❖ *на рівні категорії оцінки:* педагогічний рольовий театр, аналіз виступу колеги; самоперевірка; експертна оцінка; експеримент; взаємоперевірка; мозковий штурм; колективний пошук; евристична гра; підсумкова контрольна робота; колоквіум.

Така класифікація методів навчання дозволяє більш свідомо і цілеспрямовано добирати їх до кожного заняття і полегшує цей пошук.

V етап – вибір способів перевірки й оцінки результатів організованої діяльності. Якість і обсяг виконаної роботи оцінюється не з огляду на їх відповідність щодо уявлень викладача про посиленість і доступність знань, а з позиції суб'єктивних можливостей студента. Тому рівень знань студента розглядається не порівняно з нормами оцінок або зіставленні з успіхами товаришів, а стосовно попередніх власних досягнень, що сприятиме переходу від оцінки до самооцінки, стає показником індивідуального розвитку.

Технологічна постановка цілей (формування їх через результати навчання) зумовлює також надійність і об'єктивність оцінки, способи якої можуть бути різними. На основі конкретизації цілей, прийнятих в американських освітніх технологіях, етапи мислення (категорії) за таксономією Б.Блума поділяють на два рівні: "знання", "розуміння", "використання" вважаються навичками достатнього порядку, "аналіз", "синтез", "оцінка" – високого. Такий підхід дозволяє розв'язувати завдання багаторівневого планування результатів навчання на мові заздалегідь визначених результатів діяльності (сукупності дій) тих, хто навчається.

Деякі результати навчання можна отримати, безпосередньо спостерігаючи за діями студентів. Результати діяльності, що знаходяться у межах категорії "знання", свідчать про недостатній рівень організації заняття і засвоєння знань без сформованості умінь і навичок. Діяльність на рівні категорій "знання", "розуміння", "застосування", свідчить про засвоєння педагогічних знань, умінь і навичок і вказує на середній рівень проведення заняття. Результати діяльності, що спостерігаються у межах категорій "знання", "розуміння", "застосування", "аналіз", "синтез", "оцінка", є показником високого рівня проведення заняття і засвоєння знань, умінь, навичок, розвитку пізнавальних і творчих здібностей.

Оцінювання результатів діяльності можна здійснити, використовуючи спеціальні способи (тести, опитувальники, творчі завдання). Технологічно сформульовані цілі, які самі по собі вже є еталоном, легко трансформуються в еталон-тест, що дає можливість не тільки педагогу, але й кожному студенту завжди чітко уявляти, на якій сходинці пізнання вони знаходяться. Таким чином, навчальний процес стає індивідуалізованим для кожного студента, що дозволяє вдосконалювати фахові знання, уміння і навички, виходячи з інтересів і спеціальних здібностей студентів.

Органічним продовженням технологічної карти-схеми курсу є *технологічна карта-схема заняття*, що вміщує систему завдань і схематичну побудову навчального матеріалу.

Система спеціальних завдань до кожної теми, що передбачала зв'язок з педагогічною практикою, була розроблена урахуванням вимог індивідуалізації та професійної спрямованості навчання. Їх загальний зміст був спрямований на стимулювання активності, вдосконалення особистісних якостей, поширення і поглиблення педагогічного кругозору, розвиток здатності до творчого виконання професійних функцій.

Систематизація навчальних завдань відбувалася на основі таксономії: кожній категорії відповідали певні завдання (рівнева класифікація), у ході виконання яких формувалися первинні уявлення теоретичного матеріалу теми, розвиток умінь виділяти сутнісні характеристики понять, використовувати їх для розв'язування загальних питань, обґрунтовувати педагогічні факти. Завдання на рівні категорій "знання", "розуміння", "застосування" – *обов'язкові* для виконання усіма; "аналіз", "синтез", "оцінка" – *за вибором і бажанням* студентів.

Представлена технологія конструювання системи завдань веде у майбутньому до вироблення умінь досліджувати теоретичні аспекти, використовувати систему понять у вирішенні практичних питань а також дозволяє студентам свідомо вибирати посильні, тобто спрямовувати навчальну діяльність у напрямі індивідуалізації процесу навчання.

Зміст навчального матеріалу з педагогічних дисциплін будується за принципом блокового введення теоретичних знань, поданих у вигляді схем. Це дозволяє простежити внутрішні і зовнішні зв'язки понять, що аналізуються. Схеми мають як закінчений, так і незакінчений вигляд, супроводжуються питаннями, завданнями, додатковим та довідковим матеріалом, що спонукає студентів знаходити різноманітні форми таблиць, організовувати обговорення численних варіантів їх використання.

Систематичне конструювання теоретичного матеріалу у вигляді схем спонукає студентів до дослідницької роботи з різними навчальними посібниками, розвиває аналітичне та асоціативне мислення, стимулює потребу самостійно відтворювати навчальний матеріал схематично, як при підготовці до семінарських та лабораторних занять, так й у процесі слухання лекцій. Особливо продуктивно цей процес відбувається на етапі вивчення історії педагогіки: навчально-виховні системи, просвітницька діяльність, життєві ета-

пи видатних педагогів минулого відображаються студентами у вигляді схем, таблиць, опорних сигналів.

Виконуючи завдання, студент змушений неодноразово звертатися до текстів різних підручників і навчальних посібників, що призводить до мимовільного запам'ятовування. Пропонуються також варіанти спільного завдання з низьким або високим рівнем утруднень. Навчальний матеріал і система завдань організовані таким чином, що студенти мають можливість вибору при підготовці до заняття, що стимулює до застосування різноманітних способів їх виконання, дає можливість цілеспрямовано організовувати діяльність, індивідуалізовувати її, щоб процес формування знань, умінь і навичок відбувався природним і незалежним шляхом.

Оперативний зворотний зв'язок відбувається під час кожного заняття і відмічається декількома оцінками індивідуальної навчальної діяльності кожного студента (експрес-контроль, опитування, індивідуальні завдання). Таким чином, запропонована технологія стимулює повсякденну роботу студентів і породжує нову, більш прогресивну систему обліку їх успішності.

Хоча під час вибору завдань і підготовки до заняття студенти не одержують прямих вказівок щодо способів навчальної роботи, процес засвоєння знань повинен бути мотивованим, регульованим і керованим, завдання – конкретизовані. У ході *попереднього інструктажу* викладач допомагає знайти, усвідомити й сприйняти цілі, вибрати програму майбутньої діяльності, створює у студентів базову психолого-педагогічну підготовку для свідомого керування власним розвитком. Це призводить до усвідомленого вибору завдань і активної творчої роботи.

Допомогу у вигляді індивідуальних консультацій кожен студент одержує у разі необхідності. Для стимулювання дослідницької діяльності використовуються змагання, конкурси творчих робіт, заохочення.

Таким чином, навчальний процес стає індивідуалізованим для кожного, що надає можливостей засвоїти не тільки педагогічні знання, але й різноманітні форми, методи, способи індивідуалізації як теоретично, так і практично. Майбутнім учителям регулярно надається можливість виступати на заняттях у ролі викладача, що сприяє педагогізації діяльності, підвищує їх активність, стимулює формування фахових знань, умінь і навичок. Активізує навчальний процес також постійний зворотній зв'язок та корекція, які є особливістю саме технологічного підходу.

Технологічні аспекти зазначеної технології нами представлені на рівнях: організації навчальної діяльності (*педагогічна технологія*); вивчення системи навчальних дисциплін, або окремої дисципліни (*навчальна (предметна) технологія*), вирішення певних дидактичних завдань (*локальна технологія*). Розглянемо специфіку конкретних *предметних технологій* у межах попередньо охарактеризованої педагогічної технології підготовки майбутніх учителів до індивідуалізації навчання учнів, під якими розуміємо конкретизовану систему методів і засобів для реалізації визначеного змісту у процесі вивчення окремих педагогічних дисциплін.

Вивчення розділу "Загальні основи педагогіки" має спрямованість на форму-

вання компетентного вчителя, який володіє методологією педагогічної науки. Обґрунтування нових підходів до формування системи знань з позицій педагогічної технології потребує пошуку шляхів досягнення професійної підготовленості студентів, однією з важливіших характеристик якої є високий рівень теоретичного мислення і свідомості. Найбільш продуктивною технологією для вирішення цієї проблеми, на наш погляд, є генетичний підхід до навчання (С. Р. Коголовський, О. Л. Шмельова), який дозволяє продуктивно поєднувати навчальну та професійну діяльність, перебудовувати її у навчально-професійну¹.

Структура генетичного підходу до навчання включає ряд взаємопов'язаних етапів: формування і розвиток інтуїтивних уявлень; використання інтуїтивних уявлень; усвідомлення необхідності їх уточнення; формування поняття; випробування поняття на продуктивність; розкриття його змісту; виявлення зв'язків між поняттям і уявленням. У практичній навчальній діяльності нами реконструйовані означені етапи у три узагальнених, що створює умови для більш зручного їх використання. Проаналізуємо специфіку, та наведемо приклади реалізації виділених етапів у ході засвоєння теоретичного матеріалу.

На першому етапі відбувається розвиток та використання первинних інтуїтивних уявлень теоретичних понять, усвідомлюється необхідність їх уточнення. Під час лекцій нами використовуються методи випередження, зіставлення, проблемні питання. На практичних заняттях студенти отримують завдання порівняти знайомі та незнайомі поняття, конструювати їх за зразком, сформулювати проблемні питання тощо.

Другий етап передбачає створення умов для чіткого усвідомлення та первинного володіння понятійним апаратом (змістової бази для випробування понять на практиці). Реалізація передбачає виконання завдань категорії "знання", "розуміння", "застосування": експрес-контроль, виділення ключових слів, ілюстрування теоретичних положень прикладами тощо.

Діяльність студентів на третьому етапі спрямована на формування теоретичного мислення, яке передбачає володіння системою понять, вироблення умінь розкривати їх сутність, зіставляти та досліджувати. Вироблення даних умінь відбувається завдяки діяльності у межах категорій "аналіз", "синтез", "оцінка", з використанням методів згортання та розгортання інформації, аналізу визначень, систематизації понять, схематичного зображення навчального матеріалу тощо.

При такому підході активно взаємодіють три рівні навчальної діяльності: інтуїтивний, формальний і рефлексивний, які є основою для більш ефективного формування теоретичного рівня мислення. Його реалізація є особливо важливою, оскільки на цьому етапі вивчення педагогічних дисциплін, у сту-

¹ Шмелева Е. А. Развитие будущих учителей средствами обучения специальности (на примере матанализа) : автореф. дис. на соискание уч. степ. канд. пед. наук / Е. А. Шмелева. – Шуя, 1999. – 16 с.

дентів формується теоретичне бачення, яке дає можливість на більш високому рівні засвоювати знання законів розвитку дитини; аналізувати принципи і закономірності виховного процесу; усвідомлювати соціальну роль і функції вчителя; виробляти стратегію і тактику майбутньої професійної діяльності, а також створюється змістова база, яка дозволяє студентам уявляти технологію навчальної діяльності при засвоєнні педагогічних понять.

Специфіка вивчення розділу "*Теорія та методика виховання*" полягає у практичному застосуванні й закріпленні теоретичних положень попереднього курсу, теоретичній та практичній підготовці до виконання функцій вчителя-вихователя. Подальше узагальнення та усвідомлення теоретичних положень відбувається під час розгляду виховних технологій А. С. Макаренка, В. О. Сухомлинського, педагогів-новаторів.

Наприклад, у ході аналізу праць В. О. Сухомлинського "*Народження громадянина*", "*Пависька середня школа*" студенти виділяють та обговорюють технології морального, розумового, трудового, естетичного, екологічного виховання, доводять їх ефективність. Для збагачення подальшої практичної роботи майбутніми вчителями складається "*банк*" авторських форм і методів певного напрямку виховання. У ході занять аналізуються різні сторони діяльності вчителя-вихователя, класного керівника, практично засвоюється технології проектування цілей, конструювання змісту, організації й проведення виховних заходів. Особливістю використання запропонованої технології на цьому етапі є те, що відбувається усвідомлення та практичне застосування методики КТС, під якою розуміють технологію колективних творчих справ, що спрямована на формування у вихованців прагнення до творчості, самоствердження, самореалізації.

Більш глибоке розуміння сутності та особливостей розробленої технології, засвоєння її методів відбувається під час вивчення розділу "*Дидактика*". У студентів розвиваються уміння виділяти і досліджувати існуючі навчальні технології, аналізувати їх з наукових позицій, оцінювати ефективність, позитивні сторони та недоліки. В процесі занять використовується система творчих індивідуалізованих завдань, яка передбачає аналіз педагогічних явищ, відтворення елементів роботи учителя, оволодіння уміннями проектування цілей навчально-виховного процесу, створення та часткової перевірки моделей авторських систем діяльності.

Спрямованість курсу *історії педагогіки* нами визначалась як розвиток уміння аналізувати основні етапи становлення вітчизняної і світової педагогіки, залучення студентів до творчого пошуку сучасних ідей у джерелах світової педагогічної практики. Майбутній учитель повинен не тільки досконало орієнтуватися у надбаннях минулого, але й виділяти і аналізувати авторські системи видатних просвітителів.

Використання окремих форм та методів має вигляд *локальних технологій*, які спрямовані на вирішення певних дидактичних та виховних завдань.

Наприклад, *локальна технологія вивчення першоджерел*, яка передбачає аналіз досвіду видатних педагогів минулого (читання) крізь призму технологізації та індивідуалізації, у першу чергу, за рахунок усвідомлення цілей та за-

вдань виділених систем, виділення особливостей їх проектування, способів досягнення результату.

Обов'язковими умовами успішного виконання різних видів індивідуальних завдань є застосування локальної технології *"Індивідуалізована консультація"* (установча, оперативна, узагальнююча, відтворююча). Установчі консультації передбачають окреслення загальних шляхів виконання завдань для кожного. Оперативні – студенти отримують за потребою. Узагальнюючі – спрямовані на перевірку викладачем загальної та індивідуальної готовності до виконання завдання. Відтворюючі консультації використовуються у разі, коли виникає потреба програти фрагменти, або все завдання в цілому.

Важливе місце належить такій локальній технології *"Ділова гра"*, яка використовується у кожному розділі вивчення педагогічних дисциплін, відтворює особливості професійно-педагогічної діяльності та допомагає практично реалізувати отримані знання, відчувати себе у певній професійній ролі. Наприклад, на першому етапі проводиться ділова гра *"Зустріч за круглим столом"* на тему *"Учитель якого чекають"* з метою обговорення особливостей діяльності вчителя, його місця у суспільстві.

На другому етапі – *"Методичне об'єднання класних керівників"*, проведення якого сприяє усвідомленню студентами спрямованості, особливостей, шляхів та напрямів методичної роботи, способів її проведення.

На третьому етапі використовується ділова гра *"Науково-практична конференція"*, у ході якої відбувається знайомство з вітчизняним та зарубіжним передовим досвідом роботи педагогів-новаторів та узагальнюються теоретичні знання щодо організації навчального процесу.

Основними умовами підготовки та проведення ділових ігор є вільне володіння теоретичним матеріалом, виконання отриманої ролі, відтворення зовнішніх професійно-педагогічних умов. Навчання на кожному занятті відбувається як процес розв'язання послідовно побудованих, поступово ускладнюючих завдань, визначених предметним змістом, але разом з тим успадковуючи логіку розробленої педагогічної технології.

Обов'язковим завданням кожного заняття є підготовка та відтворення з допомогою локальної технології *"Експрес-контроль"* (швидкий контроль) основних понять теми. Метою є залучення студентів до аналізу педагогічної теорії, виділення головного та другорядного, категорійних ознак (ключових слів) понять. Завдання для експрес-контролю спочатку визначає викладач, поступово перекладаючи функцію на самих студентів при опосередкованому контролі. Додатково додається індивідуальна консультація для студента, який проводить цей етап заняття, перевіряє роботи та аналізує їх на наступному занятті. Способи проведення різні: за варіантами, за індивідуальними картками, на тестовій основі.

Сприяє активізації навчання, формуванню професійних якостей і використанню локальної технології *"Мікровикладання"*, яка триває від 7 до 15 хвилин залежно від складності матеріалу та рівня індивідуальної готовності студентів. Змістовою базою мікровикладання стає досвід педагогів-новаторів. При виборі способу проведення студенти адаптують та випробовують цікаві

нетрадиційні методи з шкільної практики: педагогічний ринг, аукціон педагогічних ідей, опитування за ланцюжком, педагогічна естафета, парне опитування тощо. Обов'язковими умовами успішності є чітке визначення мети, структурування матеріалу (виділення головного, логічних зв'язків), розроблення та представлення детального конспекту.

Важливою складовою всіх занять стає локальна технологія "*Реклама преси*", що спрямована на ознайомлення студентів з матеріалами періодичної педагогічної преси, формування уміння виступати перед аудиторією, писати анотацію, правильно оформлювати бібліографію. Реалізація вміщує чотири етапи (згідно з визначеними розділами педагогічних дисциплін).

На першому – відбувається реклама преси, метою якої є ознайомлення студентів з існуючими педагогічними часописами. На другому – реклама статей, у яких висвітлюються різні проблеми виховної роботи. Метою третього етапу є розгляд актуальних проблем дидактики, що представлені на сторінках педагогічної преси. На четвертому – студенти ведуть науковий пошук додаткової інформації про видатних педагогів минулого. Таким чином, використання запропонованої локальної технології допомагає майбутнім викладачам орієнтуватися у сучасних періодичних виданнях, привчає до постійного читання, формує уміння аналізувати та впорядковувати подану інформацію.

Досягненню поставленої мети сприяє і використання локальної технології *вивчення першоджерел* (зарубіжних та вітчизняних педагогів-класиків, педагогів-новаторів). Першим етапом якої є самостійне читання, аналіз та конспектування у вигляді плану, схеми, опори, які також оцінюються студентами, що керують попередньою підготовкою. На другому – обговорення прочитаного у позанавчальний час з використанням різних методів: традиційних (бесіда, дискусія, обговорення) та нетрадиційних (ділова гра, "інтерв'ю через роки", інтелектуальна гра).

Така побудова навчального процесу створює резерв навчального часу, дає додаткові можливості переходу від стандартної навчальної програми до індивідуальної самостійної роботи без збільшення навантаження студентів, стимулює набуття необхідного професійного досвіду, вироблення індивідуального стилю діяльності, формування навичок індивідуальної роботи. У процесі функціонування даної технології відбувається осмислення і засвоєння студентами індивідуалізованого технологічного підходу до навчання, оволодіння технологіями дослідження, конструювання та взаємодії. Крім того, спрямованість процесу навчання на індивідуальний творчий розвиток особистості майбутнього вчителя значною мірою наближує нас також до вирішення проблеми його адаптації у сучасному суспільстві.

Таким чином, поєднуючи зміст педагогічних дисциплін зі стратегією індивідуалізованої діяльності, ми втілюємо у навчальний процес розроблену технологію, що дозволяє студентам поступово оволодіти знаннями, уміннями та навичками конструювання власних технологій у майбутній професійній діяльності.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО УЧИТЕЛЯ ДО ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ІНШОМОВНОЇ СТРАТЕГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НА ЗАСАДАХ ТЕХНОЛОГІЧНИХ ІННОВАЦІЙ

Згідно з вимогами чинної вітчизняної освітньо-нормативної документації (див., наприклад, Державний стандарт базової і повної середньої освіти) *стратегічна (діяльнісна) компетенція* (СДК) підлягає формуванню в учнів основної та старшої школи в курсі вивчення ними циклу мовних дисциплін, і зокрема, іноземної мови (ІМ). Цей навчальний об'єкт привертає до себе увагу науковців та вчителів-практиків насамперед тим, що сприяє розвитку навчальної самостійності учнів унаслідок засвоєння та використання останніми 8 груп стратегій та прийомів для вирішення наявних навчально-комунікативних проблем. Цим зумовлена актуальність теоретичного та практичного дослідження питань іншомовної СДК у вимірі педагогічного ВНЗ¹.

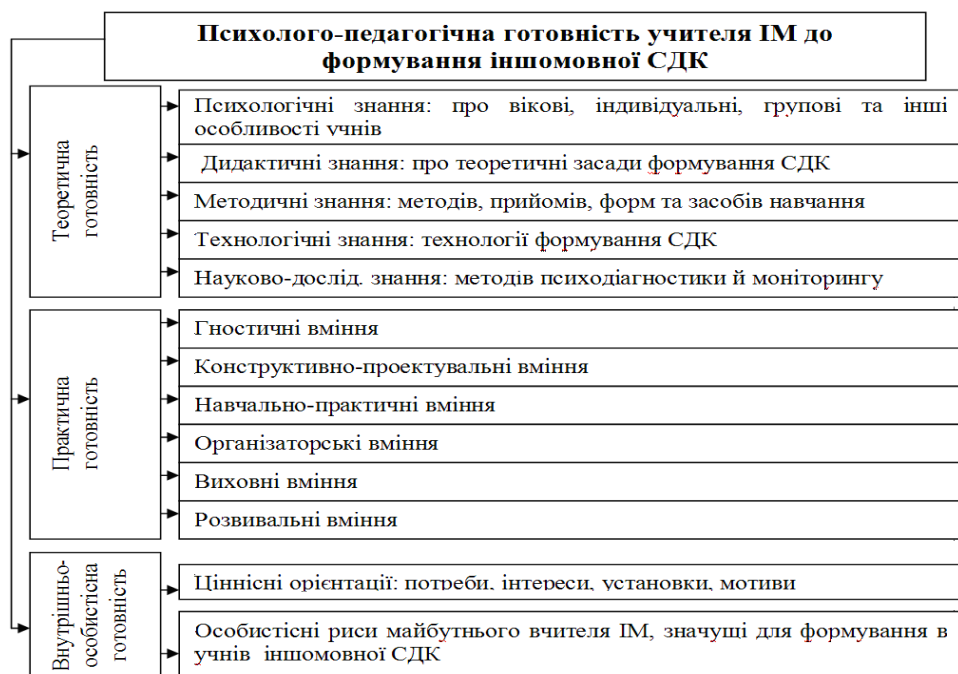
Одним з основних етапів розробки проблеми підготовки майбутнього вчителя ІМ до формування в учнів іншомовної СДК є її теоретичне структурно-функціональне моделювання. Його об'єктом є технологія організації підготовки студентів до її формування в учнів, специфіка і внутрішні взаємозв'язки її компонентів, а також механізми здійснення підготовки. Відповідно до вітчизняних традицій і особливостей технологіко-педагогічного моделювання в його процесі враховуються: загальні підстави для здійснення цієї педагогічної розробки, мета підготовки, її завдання, дидактичні передумови організації навчального процесу (підходи й принципи), педагогічні умови її ефективності, зміст, форми, методи та результати, а також педагогічна рефлексія. Керуючись цими положеннями, власне, і змодельовано процес підготовки майбутніх учителів ІМ до розвитку в учнів іншомовної СДК, як це представлено на рис. 1.

Зумовлена суспільними вимогами щодо підвищення якості викладання ІМ підготовка майбутніх учителів до формування в учнів іншомовної СДК має на меті забезпечення достатнього рівня їх готовності до цієї діяльності. Досягнення поставленої мети зумовлюється реалізацією двох основних завдань, а саме: забезпеченням діяльнісної та психолого-педагогічної готовності майбутніх учителів.

Діяльнісна готовність означає, що вчитель сам володіє іншомовною СДК на рівні, достатньому, щоб формувати її в учнів. А *психолого-педагогічна* – зумовлює здатність учителя ІМ. ефективно організовувати як процес засвоєння учнями іншомовної СДК, так при цьому й власну педагогічну діяль-

¹ Щерба Н. С. Стратегічна компетенція у підготовці майбутнього вчителя (на матеріалі англійської мови). Модуль І : навч.-метод. посіб. / [ред. О. Є. Антонова] / Н. С. Щерба . – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. – 2009. – 204 с.

ність (рис. 1).



*Рис. 1. Структура психолого-педагогічної готовності
вчителя ІМ до формування в учнів іншомовної СДК*

Оскільки вказані складові готовності не є стихійними утвореннями, а підлягають цілеспрямованому розвитку в процесі навчання, то компонентами представленої моделі є дидактичні передумови його організації, тобто: підходи й принципи. Розглянемо їх детальніше.

1. Найбільш узагальненим серед підходів до підготовки майбутніх учителів ІМ є гуманістично спрямований, який скеровує сучасну парадигму вітчизняної освіти і, відповідно, зумовлює більшість принципів її організації, серед яких принципи: гуманізації, індивідуалізації, розвивального навчання, опори на реальний досвід суб'єктів навчання, їх співробітництва, позитивної емоційної забарвленості тощо. В основу гуманізації навчання покладено ідеї про здатність кожного зі студентів до всебічного самовдосконалення, самоцінність їх особистостей, право проявляти й розвивати свої здібності в умовах позитивної морально-психологічної атмосфери навчального процесу, необхідність і доцільність надання їм самостійності, можливостей для самореалізації, повага до їхньої самобутності тощо. Цінність запровадження цього підходу у процесі підготовки майбутніх учителів до формування в учнів іншомовної СДК полягає в тому, що він дозволяє не тільки розкрити й відповідно розвинути особистість студента, але й сформувати в його особі гуманістично спрямованого вчителя. Зазначений підхід до підготовки майбутніх учителів ІМ набуває своєї реалізації в особистісній орієнтації навчального процесу.

2. Особистісно орієнтований підхід передбачає здійснення підготовки

майбутнього вчителя ІМ через проектування змісту й методичного забезпечення з урахуванням:

а) вікових та індивідуальних особливостей суб'єктів: специфіки когнітивних, емоційних, комунікативних, мотиваційних та інших процесів і, зокрема, здібностей, потреб, мотивів, інтересів, рис студентів тощо, що означає визнання самоцінності їх особистостей;

б) попередньо привласнених особистісних ресурсів: знань, умінь, способів діяльності, які акумулюються в межах їх індивідуального досвіду тощо.

На противагу авторитарно-дисциплінарній моделі навчання студенти розглядаються в цьому випадку як суб'єкти навчальної діяльності, що розвиваються, саморозвиваються і самовдосконалюються в її процесі, а також впливають на її хід на всіх етапах навчання: цілевизначення, планування, організація, рефлексія й оцінювання. У цьому виявляється взаємозв'язок цього підходу з діяльнісно-орієнтованим і розвивальним навчанням.

Як вважає В. В. Серіков, особистісно-орієнтована парадигма навчання передбачає втілення в його процесі таких основних функцій самореалізації особистості як: а) функція вибірковості (здатність людини до вибору); б) функція рефлексії (особистість повинна оцінювати своє життя); в) функція буття, що полягає в пошуках сенсу життя та творчості; г) формувальна функція (формування образу "Я"); д) функція відповідальності ("я відповідаю за все"); е) функція автономності особистості (у ході розвитку вона дедалі більше стає вивільненою від інших факторів).

Педагогічними умовами реалізації цього підходу є системне проведення психодіагностики та інших форм зворотнього зв'язку (анкетування, опитування тощо), а також адекватне педагогічне забезпечення підготовки (рис. 1), про які детальніше йтиметься далі.

Запровадження вказаного підходу передбачає багатоваріантність методик, умінь організувати навчання одночасно на різних рівнях складності. Для нього характерні проблемно-пошукові, дослідницькі, активні й інтерактивні **методи** / технології навчання (організаційно-ділові ігри; застосування опорних конспектів; діалогічні та дискусійні методики; крупно-блочний метод подачі навчального матеріалу тощо). Як відзначає А. Фасоля, оволодіння загальнонавчальними вміннями в межах цього підходу передбачає: роботу з цілями уроку, визначення рівня власних домагань на основі аналізу цілей та запитань і завдань для тематичної атестації; усна та письмова рефлексія й оцінювання власної та колективної діяльності¹. Що стосується особистісно-орієнтованих **форм** підготовки, характерним є зменшення питомої ваги фронтальної організації навчання на користь індивідуальної і групової діяльності. На дидактичному рівні цей підхід зумовлює використання **принципів** диференціації, індивідуалізації, варіативності навчального матеріалу, опори на реальний досвід суб'єктів навчання тощо. Очікуваним результатом

¹ Фасоля А. Азбука особистісно-зорієнтованого навчання / А. Фасоля. – Режим доступу : http://ostriv.in.ua/index.php?option=com_content&task=view&id=2469&Itemid=1028.

особистісно-орієнтованої підготовки майбутніх учителів ІМ є й усвідомлення ними значення та оволодіння механізмами формування в учнів іншомовної СДК з урахуванням цього підходу до навчання.

3. У свою чергу, застосування компетентнісного підходу зумовлюється, з одного боку, компетентнісною парадигмою національної освіти, а з іншого – специфікою предмета цього дослідження. По-перше, і діяльнісна, і психолого-педагогічна підготовка студента до формування в учнів іншомовної СДК здійснюється у “компетентнісному” форматі, тобто через комплексне оволодіння майбутнім учителем ІМ знаннями, вміннями, навичками та способами діяльності в умовах розвитку його здібностей і ціннісних орієнтирів. Така специфіка виокремлення **змісту** означеної готовності схематично відображена нами в межах його компонентного складу (рис. 1). По-друге, доцільність запровадження компетентнісного підходу зумовлена ще й тим, що формування в майбутніх учителів цієї готовності впливає на розвиток інших складових компетентнісної ієрархії вищої мовної педагогічної освіти. Зокрема, ДГ студента (його власна СДК) традиційно вважається компонентом комунікативної компетенції майбутнього вчителя ІМ. А психолого-педагогічна – згідно чинної освітньо-нормативної бази, є необхідним внеском до формування професійно-педагогічної компетентності фахівця з іноземної філології.

Серед *методів*, що вважаються адекватними компетентнісному підходу, вирізняються: методи проектів, портфоліо / щоденники досягнень, частково-пошукові, проблемні, інтерактивні, дослідницькі та ін. І. В. Родигіна наголошує, що саме ті методи найкраще реалізують цілі цього підходу, які відзначаються активною діяльністю суб’єктів навчання (активні методи). При цьому інформаційно-рецептивні та репродуктивні залишаються в арсеналі викладача, оскільки мають сформувати базу для подальшого використання активних ¹. Пропонується використовувати й метод моделювання життєвих ситуацій / кейс-метод. Важливою передумовою ефективності вказаних методів для розвитку особистостей студентів є їх варіативність. А пріоритетними *формами* навчання є групова та індивідуальна.

4. Доцільність використання наступного – діялісно-орієнтованого підходу до реалізації означеної підготовки зумовлена насамперед завданнями останньої. Адже перед студентами постає необхідність удосконалитися у двох основних видах діяльності – навчальній і професійній. Це означає, що процес формування готовності майбутніх учителів ІМ до формування в учнів іншомовної СДК має проектуватись ще й у діялісному форматі, з урахуванням її основних показників і складових (суб’єкта, процесу, предмета, способів, результата і, зокрема, внутрішніх і зовнішніх умов її здійснення). При цьому сам студент може стати активним суб’єктом діяльності за наявності таких *внутрішніх умов* її реалізації, як:

¹ Родигіна І. Дидактичні умови реалізації компетентнісного підходу у навчанні / І. Родигіна // Біологія і хімія в школі. – 2007. – № 3. – С. 7–10.

а) особистісна значущість для нього, тобто її відповідність його внутрішнім мотивам, потребам та інтересам, що розкриває можливості для подальшої самореалізації в ній суб'єкта навчання;

б) усвідомлення ним її проблематики, завдань, необхідних зовнішніх умов реалізації, критеріїв оцінювання, і безперечно, її прогнозованих результатів.

Забезпечення вказаних умов є першим логічним етапом будь-якої діяльності, на якому відбувається її "суб'єктивація". А тому їх реалізацію ми включили до **першого** (орієнтувально-актуалізуючого) **етапу** підготовки. Його проходження зумовлене впровадженням дидактичних **принципів** індивідуалізації та орієнтованості на практичну діяльність.

Другим етапом діяльності вважається її планування, що в нашому випадку означає проектування студентами як суб'єктами підготовки способів і засобів вирішення поставлених перед ними проблем навчання (це – *другий, пошуково-рецептивний етап*). Як вважає В. І. Соболев, забезпечення можливості дидактичного вибору в навчально-пізнавальній діяльності є одним із найдійовіших засобів самореалізації і підвищення активності як учнів / студентів – так і вчителів / викладачів ¹. Передумовою реалізації цього етапу є впровадження *принципів* розвивального навчання, опори на реальний досвід студентів, співробітництва учасників навчального процесу та ін.

Нарешті, результат діяльності можна узагальнено вважати наслідком випробування в ній певної сукупності способів дій, прийомів і засобів, спрямованих на досягнення поставлених цілей. Оцінка їх ефективності здійснюється шляхом порівняння мети цієї діяльності з одержаними проміжними результатами, а оптимізація підсумкового результату досягається шляхом внесення відповідних коректив. Отриманий на цьому етапі досвід є передумовою формування в суб'єкта діяльності стійких індивідуальних установок на використання тих чи інших засобів, прийомів і способів дій як ефективних для вирішення подібних проблем, що сприяє становленню його індивідуального стилю. Концептуальна ідея цього етапу діяльності була покладена нами в основу третього, рефлексивно-кумулятивного етапу підготовки майбутнього вчителя ІМ до формування в учнів іншомовної СДК, що ґрунтується на використанні принципів індивідуалізації, свідомості, активності й самостійності суб'єктів діяльності, орієнтованості на практичну діяльність, опори на реальний досвід студентів тощо.

В якості зовнішніх передумов реалізації означеної підготовки виступають педагогічні умови та специфіка взаємодії між викладачем і студентами. Метою останньої є всебічне сприяння розвитку особистостей суб'єктів навчання. Це означає створення атмосфери навчального співробітництва, взаємозбагачення, взаємопідтримки і фасилітації в умовах запровадження дидактичних принципів співробітництва, позитивної емоційної забарвленості

¹ Соболев В. І. Проблеми та перспективи розвитку профільного вивчення біології // <http://www.nenc.gov.ua/index.php?id=106>.

процесу підготовки, свідомості, активності й самостійності суб'єктів навчання, їх орієнтованості на практичну діяльність, наочності тощо.

До діяльнісних методів і завдань дослідники відносять: а) комплексні завдання (діалоги в предметно-практичній діяльності, що визначають послідовність у виконанні операцій і системність діяльності; комплексні навчальні ігри; трифазова діяльність – перед-діяльність, діяльність і пост-діяльність); б) імітаційні діяльнісні завдання (рольова гра, особливо спонтанного характеру; навчання дискусії – завдання на встановлення взаємності, завдання на вираження довіри, комунікативна пастка, варіативність мовленнєвих рамок); в) проектні завдання (метод проектів, особливо для розвитку самостійності й креативності); г) самоконтроль (навчання самоконтролю – завдання на розуміння контролю учителя; на спостереження й аналіз навчання своїх друзів; самоспостереження, аналіз, корекцію й оцінку свого навчання) і самозабезпечення (самостійний пошук шляхів розв'язання проблеми, у якому студент сам визначає засоби, шляхи, осмислює матеріал тощо). Домінуючими діяльнісними формами організації підготовки є індивідуальна й групова.

Наостанці відзначимо, що використання діяльнісного підходу до організації вивчення ІМ рекомендується деякими зарубіжними педагогами в тих випадках, коли потрібно дещо абстрагуватись від продукту діяльності на користь того, як вона організована; яким чином, за допомогою яких прийомів і стратегій вирішуються труднощі в її процесі. У цьому розумінні він є дидактичною матрицею процесу формування у школярів іншомовної СДК. Це є додатковою причиною освоєння цього підходу як одного з основних знарядь реалізації студентами одержаної підготовки на практиці.

5. Технологічний підхід до навчання означає, що його процес проектується на рівні й у форматі педагогічної технології, а також, що студенти готуються створювати власні технології формування в учнів іншомовної СДК у подальшій педагогічній діяльності. В розумінні поняття "педагогічна технологія" ми приєднуємося до визначення, запропонованого І.С. Лобішевою, як такої побудови діяльності педагога і студента, в якій усі дії, що входять до її складу, спрямовані в певній цілісності й послідовності, а виконання передбачає досягнення необхідного результату¹. Використання цього підходу означає можливість такого проектування процесу підготовки, організаційних форм взаємодії викладача і студента, та вчителя і учня, що забезпечує гарантовані результати і мінімізує можливі перешкоди, що можуть виникнути за різних обставин. Ці переваги технологічного проектування процесу підготовки і зумовили його вибір.

Запропонована технологія підготовки майбутніх учителів ІМ характеризується такими основними рисами педагогічної технології, як: зумовленість її матеріалів і процесу організації попередньо спрогнозованими ре-

¹ Лобышева И. С. Тема урока : "Технология разноуровневого обучения математики" / И. С. Лобышева. – Режим доступа : http://festival.1september.ru/2005_2006/index.php?numb_artic=310546

зультатами; корекція форм, методів, змісту або цілей навчання згідно даних діагностики, що надає їй керованості; поставлені цілі є конкретизованими, а результати підлягають вимірюванню. Таким чином, ця модель відображає саме технологію підготовки майбутніх учителів ІМ до формування в учнів іншомовної СДК. Дидактичною основою запровадження цього підходу є принцип науковості.

6. *Аксіологічний підхід* до підготовки майбутніх учителів ІМ до формування в учнів іншомовної СДК полягає в тому, що специфіка їх ціннісних орієнтацій не тільки вивчається в моніторинговому дослідженні і береться до уваги в її ході, але й підлягає цілеспрямованому впливу, результат якого оцінюється на початку, протягом навчання і по його закінченні. Цей підхід узгоджується з принципами *індивідуалізації, гуманізації* тощо.

7. *Синергетичний підхід*, значення якого полягає у створенні педагогічних умов для підвищення результатів навчальної діяльності, розвитку прагнення студентів до творчості і значно стимулює мотивацію. Сутність синергії визначають формулою: $1+1>2$, що часто розуміється в педагогіці як більша ефективність діяльності кожного учасника навчального процесу у співпраці з іншими, ніж в індивідуальному режимі. Методами, що сприяють впровадженню цього трактування синергетичного підходу, є *інтерактивні та проблемно-пошукові*, форма – *групова*, а принципи – *колективної взаємодії, співробітництва, індивідуалізації, опори на реальний досвід суб'єктів навчання, гуманізації* тощо. Це розуміння підходу акумулюється в наступних положеннях:

а) процес навчання організується в межах самоосвітньої й самоорганізаційної парадигми, як відкритий нелінійний діалог викладача і студентського колективу, метою якого є спільне вирішення проблемної ситуації в умовах попередньої невизначеності й можливості вибору шляхів і засобів;

б) способи вирішення проблемної ситуації зумовлюються ціннісними орієнтирами та особистісним баченням суб'єктів навчання, які завдяки спільній активності починають функціонувати з однією швидкістю;

в) роль викладача полягає у створенні студентам умов для самостійного породження ними знань, активної й продуктивної творчості; у тому, щоб "керувати, не керуючи", а малим резонансним впливом підштовхувати їх до одного з особистих і сприятливих шляхів розвитку; долати їх неорганізовані і спонтанні прагнення, не долаючи особистість самого суб'єкта підготовки;

г) взаємовідносини викладача і студентів під час підготовки можна характеризувати як інтерактивні, як кооперативне співробітництво, в якому обидві сторони активно навчаються одна від одної;

д) зміст та методи педагогічного впливу узгоджуються з провідною діяльністю студентського віку – трудовою.

У педагогіці існує й інше розуміння синергетичного підходу стосовно організації навчального процесу. Воно передбачає задіяння інтегрованої роботи півкуль мозку з урахуванням їх специфічних функцій. У методичному плані це означає чергування завдань, які вимагають функціонування кожної з півкуль за наступним *алгоритмом*:

а) робота *лівої* півкулі (оголошення теми; аналіз відомого й невідомого в наявній ситуації; усвідомлення проблеми; з'ясування своїх мотивів і суб'єктивної корисності її розв'язання тощо);

б) робота *правої* півкулі (створення студентами самостійно чи разом із викладачем малюнка, схеми, графіка тощо як зображення сутності проблеми з метою її цілісного, асоціативного, інтуїтивного усвідомлення);

в) робота *лівої* півкулі (аналіз одержаної інформації, підведення підсумків, прийняття рішення тощо).

У такому трактуванні синергетичний підхід передбачає впровадження принципів *варіативності навчального матеріалу, наочності, співробітництва, колективної взаємодії* тощо.

Як уже було зазначено, описані підходи зумовлюють і використання у підготовці майбутніх учителів ІМ певних принципів:

1. Принцип гуманізації полягає в орієнтації мети, змісту, форм і методів підготовки майбутніх учителів на особистість студента, гармонізацію, "олюднення" її розвитку та творче самовираження. Серед основних ознак цього принципу навчання такі: а) позитивне ставлення педагогів до своїх вихованців; б) стимулювання розвитку суб'єктних рис останніх; в) запровадження діалогічних засад освіти; г) гуманістичний аксіологічний аспект навчання та ін.

2. Принцип співробітництва передбачає виконання викладачем фасилітативної функції в процесі підготовки майбутніх учителів ІМ. Це означає, що він *допомагає* студентам *самостійно* знаходити відповіді на запитання або засвоювати вміння, навички і способи дії в процесі навчання. Ефективна фасилітація передбачає дотримання викладачем певних *умов*, серед яких: а) попередня підготовка та планування заняття; б) конструктивна установка на вирішення проблем; в) наявність потрібних навичок і виробленого типу поведінки; г) набір відповідних засобів і методів.

Така специфіка організації підготовки дозволяє нейтралізувати деякі недоліки традиційного навчання, при якому рівень досягнень студента обмежений рівнем компетентності викладача, і останній передає учням не лише достовірну, але й часом хибну інформацію. Крім того, самостійний пошук є сильним мотивуючим фактором, що забезпечує більш ефективне засвоєння знайденої інформації та одержаних умінь. Цей принцип дозволяє реалізувати розвиток здібностей, формування інтересів, мотивів; засвоєння способів діяльності, одержання індивідуального досвіду. Для нього характерні інтерактивні й пошукові методи навчання (зокрема, метод проєктів, кейс-метод, евристичний (частково-пошуковий) тощо). Доцільним є використання *групової* та *індивідуальної* форм роботи, в яких відбувається пошук, вибір студентами оптимальних варіантів рішення навчально-пізнавальної проблеми у співробітництві з викладачем.

3. Принцип *колективної взаємодії* є продовженням попереднього дидактичного принципу, але зумовлює співробітництво між студентами. Він визначається В.І. Соболев як такий спосіб організації навчального процесу, де

студенти активно й інтенсивно спілкуються один з одним, обмінюючись інформацією, значимою для процесу навчання. Поняття “взаємодія” характеризує міжособистісні контакти людей у процесі спільної праці, їх взаємні впливи, результатом чого є їх пристосування один до одного, сумісність в розумінні її ситуацій та сенсу. Відповідно, показниками ефективності запровадження цього принципу є: а) розширення знань, удосконалення навичок та вмінь кожного студента; б) створення між учасниками спілкування оптимальних взаємодій і формування характерних для колективу взаємовідносини, в яких умовою успіху кожного є успіх інших членів колективу; в) створення спільного фонду інформації, до якого кожен з учасників-партнерів вкладає свою частку і яким користуються всі разом.

Форми, сумісні з цим принципом, – *групові*, а методи – *інтерактивні* (дискусія, круглий стіл, кейс-метод тощо).

4. *Принцип індивідуалізації* передбачає врахування і цілеспрямований розвиток індивідуально-психологічних особливостей і ресурсів студентів, що відображається у формах і методах їх підготовки. Зокрема, безпосередньому розвитку підлягають *мотиви* (ті, що позитивно впливають на процес підготовки), *інтереси* (як-от: пізнавальні, до оволодіння новими способами дій тощо), *потенційні здібності*, особистісні *рис*и (наприклад, відповідальність за своє навчання, толерантність до нового досвіду тощо), *вищі когнітивні функції* (мислення, пам’ять, уява тощо), а також *знання, уміння, навички і способи діяльності, рівень пізнавальної і практичної самостійності*. Організація підготовки за цим принципом сприяє становленню в студентів *індивідуального стилю* навчальної і подальшої педагогічної діяльності при формуванні в учнів іншомовної СДК з опорою на вже існуючий стиль.

Вимоги до застосування і *специфіка* принципу полягають у тому, що:

а) враховуються лише індивідуально-типологічні відмінності студентів (здібності, інтереси, локус контролю, рівень навчальних досягнень тощо), згідно яких вони поділяються на ситуативні відносно гомогенні групи, що є технічно посильним завданням для викладача. Ці відмінності виявляються шляхом психодіагностичних досліджень, спостереження і обговорення результатів інтроспекції студентів;

б) для студентів кожної групи готуються окремі завдання згідно попередньо встановленою метою індивідуалізації;

в) забезпечується зайнятість і посильна розумова напруга всіх студентів;

г) індивідуалізоване навчання має оптимально чергуватися з неіндивідуалізованим;

д) умовою доцільності впровадження принципу індивідуалізації є вихід на *рівновисокий результат* навчання кожного студента – достатній рівень готовності до формування в учнів іншомовної СДК;

е) перевага надається активним методам навчання.

Цей підхід може впроваджуватись у формі та в засобах *індивідуальних завдань*, що складаються з урахуванням нахилів, інтересів, потреб і здібностей студентів і виконуються ними самостійно під керівництвом / при консуль-

туванні з викладачем. Методами реалізації такої підготовки є: а) складання студентами рефератів з окремих питань іншомовної СДК та її формування в учнів; б) проекти; в) науково-дослідницькі роботи; г) розробка наочних дидактичних матеріалів; д) підготовка до участі в конкурсах у процесі навчання тощо.

А з іншого – необхідно враховувати й можливості застосування індивідуального підходу до студентів у групових формах роботи засобами:

а) підготовки альтернативних прийомів і засобів навчальної діяльності студентам “на вибір” з метою урахування їх інтересів, потреб і здібностей, і зокрема, прийомів взаємодопомоги, взаємонавчання;

б) варіювання рівня складності одного й того ж завдання для різних студентів, наприклад, шляхом зміни ступеня допомоги з боку викладача;

в) складання й систематичне заповнення кожним студентом *Портфеля стратегій*, що являє собою “банк” індивідуально ефективних шляхів подолання труднощів у вивченні ІМ, а також *щоденника досягнень*, в який заносяться, зокрема, форми й методи роботи, випробовані студентом за час підготовки;

г) складання планів індивідуального розвитку, в яких відзначені вади знань, умінь, навичок, навчальних і комунікативних стратегій студента тощо, виявлені в ході педагогічної діагностики, а також шляхи і строки їх подолання.

5. *Принцип раціонального поєднання колективних та індивідуальних форм і способів навчальної роботи / єдності соціалізації та індивідуалізації*, що характеризується такими ознаками:

а) у підготовці майбутнього вчителя ІМ до формування в учнів іншомовної СДК мають бути реалізовані як соціальні, колективні, так і **індивідуальні форми, методи** навчання і виховання, що відповідають соціальній, суспільній природі особистості і, водночас, – її біологічній, індивідній природі;

б) цей принцип може впроваджуватись шляхом науково обґрунтованого чергування колективних і індивідуальних форм та методів навчання¹, а також засобами *врахування індивідуальності* кожного студента у виконанні *групових* завдань;

в) *оптимальність поєднання індивідуальних і групових форм і методів навчання* зумовлена індивідуальними, віковими, типологічними, психофізіологічними, а з іншого боку, національними, етнічними та іншими особливостями суб'єктів навчання та логікою навчального процесу.

6. *Принцип опори на реальний досвід суб'єктів навчання* означає врахування і актуалізацію в процесі підготовки суб'єктного досвіду кожного студента, одержаного за роки попереднього навчання. Найважливішими вихідними надбаннями студента, що складають *підґрунття* для розвитку *діяльнійшої готовності*, можна вважати:

¹ Рибалка В. В. Підготовка учнівської молоді в системі професійної освіти / В. В. Рибалка. – Режим доступу : http://www.glavnyk.com.ua/PG_UKR_02_02_2004.htm

а) *досвід застосування певних стратегій і прийомів до вирішення навчально-комунікативних проблем в оволодінні ІМ, що проявляється в знаннях і вміннях, та індивідуально розрізняється за частотою використання цих способів діяльності, їх змістом і ефективністю для конкретного студента. Усвідомлення студентом стратегій, що використовувались ним у навчанні, складає фундамент для проведення інтроспективного аналізу;*

б) *досвід ціннісного ставлення до індивідуальної ефективності тих чи інших стратегій і прийомів як способів усунення труднощів у вивченні ІМ. Такий досвід зумовлює можливість оцінювання студентом загальної ефективності свого індивідуального стилю навчальної діяльності, підбору стратегій, що краще виконують свої функції та, зрештою, його трансформації в більш ефективний (індивідуально-раціональний стиль).*

Корисними для ефективного розвитку ППГ майбутніх учителів до формування в учнів іншомовної СДК ми вважаємо:

а) *досвід, як нагромадження знань, значимих у психолого-педагогічній підготовці, а саме: про типологічні особливості школярів різних вікових груп; про типові навчально-комунікативні труднощі оволодіння ІМ; про класифікації здібностей, навчальних і когнітивних стилів; про загальнонавчальний потенціал групової, парної й індивідуальної роботи учнів; про особливості власної особистості; про дидактико-методичні та технологічні засади організації навчального процесу тощо;*

б) *досвід здійснення елементів практичної педагогічної діяльності і, зокрема: проведення аналізу та інтерпретації даних навчального процесу; планування навчального процесу; пояснення комусь способів вирішення труднощів у навчанні; організація і проведення уроків тощо;*

в) *досвід ціннісного ставлення до форм, методів, засобів та інших засад і знарядь педагогічної праці, що дозволяє оцінити їх потенціал та ефективність.*

7. Принцип свідомості, активності і самостійності суб'єктів навчання як продовження діяльнісно орієнтованого підходу характеризується такими основними ознаками:

а) *студенти як суб'єкти навчальної діяльності усвідомлюють цілі, завдання, умови, зміст, засоби, етапи, прогнозований результат і його значимість, а також форми, строки, критерії і показники оцінювання результатів своєї підготовки до формування в учнів іншомовної СДК, що має мотивуючий вплив і є передумовою їх активної участі в її організації, здійсненні й оцінці [40];*

б) *у процесі підготовки студентам пояснюється мета і специфіка застосованих до них підходів, принципів, форм і методів навчання, що зумовлює поступове накопичення ними знань, умінь, досвіду практичної діяльності та ставлень до неї, значимих для подальшого формування ними в учнів іншомовної СДК;*

в) *цей принцип передбачає використання певних шляхів активізації навчальної діяльності студентів, серед яких: активні та інтерактивні методи*

навчання; усвідомлення значимості знань і вмінь, що одержуються, їх практичної цінності; вміння адекватно оцінювати свої успіхи та аналізувати невдачі;

г) упровадження цього принципу сприяє підвищенню рівня самостійності студентів як суб'єктів підготовки.

З позиції деяких учених цей принцип зумовлює використання колективних **форм** навчання (В. І. Жеребченко, В. Г. Калоєрова, 2003), проте ми вважаємо, що він сумісний і з індивідуальною діяльністю студентів у процесі їх підготовки до формування в учнів іншомовної СДК.

8. Принцип наочності, як відомо, втілює ідею задіяння чуттів у навчанні. Він знаходить своє місце як у діяльнісній, так і у психолого-педагогічній підготовці майбутніх учителів ІМ до формування в учнів іншомовної СДК. Проте основною функцією використання наочності має бути активізація діяльності студентів, їх стимулювання до творчості, а не лише реалізація її засобами, наприклад, пояснювально-ілюстративного **методу** навчання. Доцільним способом подачі такої наочності може бути, на нашу думку, її створення в процесі навчання. Наприклад, можна малювати на дошці схеми чи таблиці, що стають результатами групового обговорення теми і по закінченні переносяться студентами в зошити (візуальна група наочності). Доцільним є, на нашу думку, і застосування попередньо підготовленої наочності для ілюстрації складного теоретичного матеріалу у процесі його подачі традиційними чи нетрадиційними **методами**. Підготовки таких матеріалів вимагає, наприклад, вивчення класифікації стратегій у складі іншомовної СДК або унаочнення технології її формування в учнів. Це дозволяє підвищити міцність засвоєння та швидкість і повноту розуміння студентами цього матеріалу.

Попередньо підготовленою має бути фонічна група наочності. Її можна застосовувати, наприклад, як оригінальний спосіб презентації матеріалів кейс-**методу** або для демонстрації невдалої комунікативної взаємодії представників різних культур при оволодінні студентами стратегіями досягнення тощо.

Нам видається можливим і поєднання цього принципу з принципом індивідуалізації навчання, що передбачає розробку окремих наочних матеріалів для різних типологічних груп студентів, об'єднаних за рівнем навчальних досягнень, провідним аналізатором тощо. Таким чином, принцип наочності співвідносний з такими формами організації навчання, як фронтальна і групова.

9. Принцип розвивального навчання характеризується дослідниками як комплекс наступних характерних ознак:

а) педагог є організатором самостійної колективно-розподіленої діяльності суб'єктів навчання, основною умовою чого є його вміння організувати самостійну дослідницьку роботу студентів;

б) орієнтирами для особистісного розвитку педагога є такі: тип реагування в конфлікті "співпраця" і "компроміс", розвинені емпатичні тенденції;

цінності-цілі: творчості, розвитку, цікавої роботи, незалежності, свободи тощо (цінності саморозвитку, творчості і самоактуалізації); цінності-засоби: сміливість у відстоюванні власної думки, чуйність (цінності свободи і орієнтації на іншого); стиль саморозвитку “активний розвиток”; теоретичне мислення, варіативність і гнучкість мислення як значущі показники інтелектуальної сфери педагога; адекватна самооцінка професіоналізму педагога;

в) студенти навчаються в ситуації взаємодії, діалогу з іншими одногрупниками і педагогом;

г) нові дії та способи дій подаються на основі навчальних задач, проблем, які за своєю складністю знаходяться в зоні найближчого розвитку студентів;

д) набуті в процесі підготовки знання мають вирізнятися системністю, що досягається за рахунок залучення студентів до самостійного використання додаткової / довідкової літератури та формулювання основного матеріалу у формі теоретичних положень;

е) метою навчання є формування в його суб'єктів пізнавальної і творчої самостійності шляхом розвитку в них організаторських умінь, мотивів діяльності, вольових рис та в умовах врахування їх здібностей і інтересів;

є) результатами ефективного впровадження цього принципу є формування в суб'єктів навчання інтересу до змісту знань, прагнення і вміння навчатися; здатність до діалогічної форми взаємодії, адекватна самооцінка (реалістичний образ “Я”), розвиток теоретичного мислення; становлення системи цінностей особистості, головними з яких є цінності пізнання та співробітництва.

Методами організації навчання за розвивальним принципом вважаються проблемні, проблемно-пошукові, дослідницькі (зокрема, моделювання навчальних труднощів, створення проблемних ситуацій тощо) та самостійна робота. А формою, відповідно, групова.

10. Принцип варіативності навчального матеріалу є загальноприйнятим у педагогіці дидактичним підґрунтям підвищення ефективності учіння. Його запровадження в процес підготовки майбутніх учителів ІМ до формування в учнів іншомовної СДК передбачає використання різних форм і методів навчальної діяльності, створення різноманітних навчальних ситуацій, які допомагають всебічно осягнути предмет, що вивчається. Крім того, це дозволяє студентам з різними індивідуальними особливостями одержати значний позитивний досвід діяльнісного і психолого-педагогічного характеру, який є необхідною передумовою вироблення ними індивідуально ефективного стилю навчання і відповідної подальшої педагогічної діяльності. Цінність застосування цього принципу визначається також і тим, що це стимулює інтерес студентів до активної участі в навчальному процесі, покращує запам'ятовування і уважність, сприяє формуванню вольових рис і рефлексивних умінь.

11. Принцип орієнтованості на практичну діяльність означає налашту-

вання студентів у процесі їх підготовки на умови подальшої педагогічної праці, спрямованої на формування в учнів іншомовної СДК. Його застосування безпосередньо скеровує розвиток у майбутніх учителів психолого-педагогічної готовності до цього процесу в єдності її теоретичного, практичного та внутрішньоособистісного компонентів. Проте і діяльнісна підготовка студентів має бути професійно спрямованою. Вказаний принцип зумовлює, на нашу думку, використання форм і методів навчання, що моделюють ситуації реальної педагогічної праці і стимулюють студентів до вирішення проблем, закладених у таких завданнях, у колективному, груповому чи індивідуальному режимі. До них ми відносимо рольові ігри, кейс-методику, частково-пошуковий метод тощо.

12. Принцип позитивної емоційної забарвленості проявляється в тому, що студенти отримують задоволення як від самого процесу підготовки, так і від своїх навчальних досягнень у його результаті. Умовами його реалізації ми вважаємо:

- а) конструктивну гуманістичну позицію викладача як організатора і фасилітатора навчальної діяльності;
- б) створення викладачем ситуацій успіху, які призводять до максимальної реалізації пізнавального і творчого потенціалу студентів у процесі підготовки;
- в) врахування інтересів, потреб, індивідуальних особливостей і суб'єктного досвіду студентів у підборі матеріалів, форм і методів навчання;
- г) усвідомлення студентами критеріїв, способів і строків оцінювання своїх навчальних досягнень, що сприяє зниженню рівня тривожності;
- д) можливість співробітництва студентів і викладача на рівнях: планування, конструювання і контролю індивідуальної ефективності підготовки; виявлення відповідності її змісту, обсягу і якості висунутим критеріям і показникам наступного оцінювання; можливої корекції методів, форм і змісту навчання з метою поліпшення професійно значимих досягнень студентів.

13. Принцип науковості є традиційною дидактичною передумовою організації навчання і, відповідно, підґрунтям її теоретичної і практичної цінності. Згідно цього підходу в основу процесу вказаної підготовки було закладено наукові концепції та ідеї, про що йшлося у вступі до цього дослідження.

Наступним компонентом технології підготовки майбутніх учителів ІМ до формування в учнів іншомовної СДК є *педагогічні умови* її реалізації. Під ними ми розуміємо специфічні психолого-педагогічні фактори, задіяння яких є передумовою успішної реалізації її попередньо визначених цілей. До них ми відносимо:

- 1. Адекватне педагогічне забезпечення підготовки. Ця умова вирізняється нами з метою врахування в технології навчання рівня професійності й сумлінності викладача, який проводить підготовку. Саморефлексія викладача за цим фактором означає проведення ним самоконтролю, самооцінки й самокорекції за наступними показниками:

а) детальна ознайомленість викладача, що проводить підготовку, з рекомендаціями до проведення спецкурсу; усвідомлення діяльнісного, розвивального та виховного потенціалу її змісту, форм і методів, значимості цієї підготовки для навчальної й наступної професійної діяльності студентів;

б) розуміння специфіки та / або механізмів запровадження в навчальний процес теоретичних передумов підготовки (дидактичних: підходів і принципів; психологічних: типологічних особливостей студентського віку; труднощів, що можуть виникнути в процесі навчання тощо);

в) професійне володіння формами, методами й засобами проведення навчання, визначеними як адекватні для підготовки майбутніх учителів ІМ до формування в учнів іншомовної СДК;

г) попереднє опрацювання змісту підготовки, визначення й забезпечення необхідних засобів її реалізації (наприклад, вирахування та розробка потрібної кількості роздаткових дидактичних матеріалів і наочних посібників; забезпечення необхідних ТЗН тощо);

д) попереднє визначення й реалізація шляхів адаптації навчальних матеріалів до кількісної й типологічної специфіки цільової аудиторії студентів (як планування складу мікрогруп для виконання конкретних вправ; прогнозування методів, що будуть ефективнішими в цій групі або які можна запропонувати на вибір з метою розвитку в студентів бажаних професійно значимих характеристик тощо);

е) готовність до педагогічної рефлексії, тобто оцінки ефективності методів, форм і засобів підготовки в конкретній групі, здатність виявити причини її можливої недостатньої ефективності (володіння моніторинговою і психодіагностичними методиками тощо);

є) здатність вжити заходів для підвищення результативності підготовки (варіювання її форм і методів, проектування такого їх співвідношення, що узгоджується з індивідуально-типологічною специфікою групи та програмами індивідуального розвитку її учасників тощо).

2. Упровадження кредитно-модульної системи підготовки, що передбачено вимогами чинної вітчизняної освітньо-нормативної бази щодо організації навчання у ВНЗ. Це дало нам підстави для проектування процесу підготовки майбутніх учителів ІМ до формування в учнів іншомовної СДК у форматі модульної технології. При цьому ми спирались на проаналізовані вище визначення та вимоги до побудови педагогічної технології, а також на розуміння поняття “модульна технологія”, як “контрольованої й коригованої моделі організації та перебігу навчально-виховного процесу проходження навчальних модулів в умовах певного дидактичного циклу, спроектованої на досягнення певної мети”¹. Моделювання навчання в межах кожного мо-

¹ Мельниченко Г. В. Педагогічні засади модульної технології навчання у формуванні професійної компетентності майбутніх учителів англійської мови і літератури : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія та методика професійної освіти” / Г. В. Мельниченко. – Одеса, 2004. – 21 с. – С. 8.

дуля теж було проведене за технологічним принципом. Передумовою для цього послужили такі трактування навчального (змістового) модуля, як:

а) зменшеної копії навчально-виховного процесу, його моделі з тими ж самими дидактичними параметрами й вимогами;

б) системи навчальних елементів навчальної дисципліни, поєднаної за ознакою відповідності певному навчальному об'єктові та засвоєної за допомогою відповідних методів навчання.

Таким чином, зміст навчання розподіляється між двома модулями (Модуль I. Діяльнісної підготовки і Модуль II. Психолого-педагогічної підготовки), кожен з яких побудований у технологічному форматі. Їх послідовне проходження студентами зумовлює реалізацію загальної мети підготовки.

До сказаного слід додати, що організація навчання за модульним принципом передбачає реалізацію наступних положень, суттєвих і для підготовки майбутніх учителів ІМ до формування іншомовної СДК. Серед них такі:

а) суб'єкт навчальної діяльності повністю чи частково працює в режимі самостійного керування своєю підготовкою в умовах використання індивідуалізованих програм, які формуються за вимогами замовників вищої педагогічної освіти та побажаннями студента. При цьому обсяг аудиторної роботи не повинен перевищувати 50 %, а орієнтовні обсяги індивідуальної й самостійної – по 25 %;

б) викладач забезпечує мотивування, планування, організацію, координацію, консультування й контроль у процесі учіння, і зокрема, продумує таке чергування навантажень і розрядки, щоб запобігти перевантаженню його суб'єктів;

в) завдання готуються на 2-3 рівнях складності, їх основною відмінністю є проблемність; складність таких завдань визначається зоною оптимального, найближчого розвитку студентів (тобто вони можуть бути виконані з певними труднощами, наприклад, у співпраці з одногрупниками, проконсультувавшись з компетентною особою, використавши додаткову літературу, застосувавши прийоми розумової праці тощо);

г) компонентами кожного модуля є: завершений інформаційний блок / банк інформації – цільова програма / план дій – керівництво діяльністю студентів для досягнення дидактичної мети;

д) зміст кожного модуля підлягає дрібному розподілу на закінчені самостійні комплекси (інформаційні блоки) й засвоюється за схемою: сприймання – розуміння – осмислення – запам'ятовування – узагальнення – систематизація. Як вважає Г. В. Мельниченко, найбільш прийнятною формою подання навчального модуля є: точно сформульована навчальна ціль (цілі) – вхідний тест – теоретичний матеріал у вигляді короткого конкретного тексту в супроводі докладного ілюстрованого пояснення – практичні завдання для формування необхідних навичок – вихідний тест – критерії оцінювання – методичні поради для викладача;

е) дидактична мета й завдання до кожного блоку формулюється для

суб'єкта навчання у вигляді такого інформаційного пакету як: відомості про обсяг матеріалу, рівень його засвоєння, письмові поради щодо раціонального способу дій, джерела потрібної інформації;

ж) дані про обсяг навчального навантаження студента (усі види навчальної діяльності), типи індивідуальних занять, результати оцінювання (поточний і підсумковий контроль тощо) міститься в його індивідуальному навчальному плані;

з) підсумкова оцінка підготовки вираховуються як середньозважена результатів двох її модулів;

и) умовою впровадження модульного навчання є наявність у його суб'єктів принаймні початкового рівня розвитку загальнонавчальних умінь, а суттєвим наслідком – їх удосконалення, що становить важливу передумову врахування його принципів у процесі підготовки студентів до формування в учнів іншомовної СДК.

Методи й форми, співвідносні з упровадженням модульного навчання, мають сприяти активізації самостійно-творчої пізнавальної діяльності студента. А тому педагоги рекомендують застосовувати активні, проблемні й проблемно-пошукові методи та індивідуальну, парну й групову форми навчання.

3. Системне проведення психодіагностики та інших форм зворотного зв'язку (анкетування, опитування, моніторинг тощо). Ця педагогічна умова відрізняється від форм контролю, метою якого є виявлення наявних (вхідний контроль) чи набутих (проміжний і підсумковий контроль) знань, умінь або навичок студентів. Підставою для її врахування є доцільність попереднього виявлення індивідуально-типологічних особливостей студентів, зокрема:

а) структури мотиваційної сфери (сформованості потреб, типології мотивів тощо);

б) комплексу домінуючих і недостатньо розвинених здібностей, значимих для одержання та практичного використання вказаної підготовки;

в) специфіки пізнавальних процесів (роботи пам'яті, мислення тощо);

г) особистісних рис, що є важливими для набуття готовності до формування в учнів іншомовної СДК;

д) емоційних станів у процесі підготовки;

е) типових труднощів, характерних для студентів у процесі оволодіння ІМ;

є) сформованих когнітивних стилів, що характеризують навчальну діяльність студента.

Дослідження вказаних особливостей суб'єктів навчання проводиться шляхом застосування психодіагностичних методик, анкет, оцінних шкал та бесід як засіб проектування особистісного розвитку та виявлення зрушень, що відбуваються в процесі підготовки.

Суттєвою є й цінність системного застосування діагностики для виявлення відповідності матеріалів навчального процесу інтересам і потребам

студентів, що виявляється в їх задоволеності / незадоволеності підготовкою і впливає на її якість.

СТУДЕНТСЬКА СОЦІАЛЬНА СЛУЖБА ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ ЦЕНТР СОЦІАЛІЗАЦІЇ СУЧАСНОГО ФАХІВЦЯ

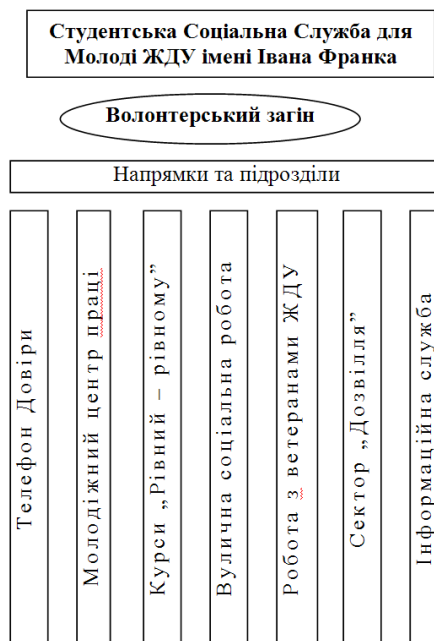
Головним чинником участі студентства у волонтерському русі студентської соціальної служби ми вважаємо прагнення соціальної активності, соціальної значущості, право голосу у вирішенні питань, що стосуються безпосередньо студентства, самоврядування, інтересу спробувати і досягти поставленої мети. Робота волонтерського загону при вищому навчальному закладі базується на методі "рівний-рівному".

Слід зазначити, що за часів існування СРСР у вищих навчальних закладах діяли певні форми неоплачуваної шефської роботи: шефство старших над молодшими, шефство студентів над школярами, шефство молоді над "педагогічно занедбаними" підлітками, шефство членів профспілки над "важкими" сім'ями, надання допомоги невстигаючим, участь у роботі оперативних комсомольських загонів, участь у роботі Добровільної народної дружини та ін. Дослідники зазначають, що волонтерство радянських часів – не комуністична пропаганда, а виражена гуманістична діяльність, притаманна менталітету нашого народу¹.

Робота у волонтерському загоні найчастіше виконується за методом "рівний – рівному". Метод освіти "рівний – рівному" (англійською мовою peer education) до середини XIX століття не розглядався як самостійний метод навчання та виховання, але використовувався, зокрема в європейській школі. Із середини XX століття він почав розповсюджуватися в країнах Західної Європи та Північної Америки. У західній освітній практиці освіта „рівний-рівному” вже стала одним із базових методів і використовується в школах, університетах, за місцем проживання². В Україні метод набув певного розголосу у зв'язку із діяльністю програми Міністерства освіти і науки України спільно з Академією педагогічних наук України, ПРООН, ЮНЕЙДС "Сприяння просвітницькій роботі "РІВНИЙ-РІВНОМУ" серед молоді України щодо здорового способу життя". Ефективність цього методу полягає у вільному спілкуванні молоді між собою, глибшому розумінні потреб свого оточення, розумінні субкультурної мови та традицій, більшої довіри один до одного, вищої готовності до розуміння та наслідування поведінки.

¹ Волонтерський рух в Україні: тенденції розвитку / Вайнола Р.Х., Капська А.Й., Комарова Н.М. та ін.. – К.: Академпрес, 1999. – 112 с.

² Концепція освіти „рівний-рівному” щодо здорового способу життя серед молоді України // Педагогічна газета АПН України. – 2000. – №12 (78). – С. 4-5.



Поняття "рівний-рівному" випливає з того, що головну роль в організації взаємодії та допомоги відіграє сама молодь. У широкому розумінні цей метод розуміється як соціальний підхід (політика) допомоги один одному людей рівного соціального статусу. Ми вважаємо цей метод роботи провідним при започаткуванні та організації роботи соціальної служби у навчальному закладі з декількох причин. По-перше, самоуправління є провідним мотивом участі студентів у волонтерському загоні, це дає змогу реалізувати лідерські якості та здібності; по-друге, саме цей метод дозволяє студентам бути активними, ініціативними, виховує відповідальність та наполегливість, допомагає виявити власні інтереси і працювати саме в цьому напрямку; по-третє, підґрунтям методу "рівний-рівному" та обов'язковою умовою ефективності роботи студентських соціальних служб є побудова студентсько-викладацької взаємодії на демократичних засадах.

Отже, для отримання у майбутньому соціально і професійно компетентної особистості, відповідальної, соціально активної, компетентної, чесної, такої, яка поважає інших, необхідно надати можливість молодій людині набутти цих рис у процесі суспільно-корисної діяльності серед рівних. Інститутом та засобом творення такої людини може виступати Студентська соціальна служба для молоді.

Студентська соціальна служба для молоді (СССМ) університету – унікальна організація. Ця унікальність полягає в поєднанні декількох факторів: участь у її роботі беруть тільки студенти, і вся діяльність (навіть робота керівництва) здійснюється як волонтерська робота, тобто добровільна і неоплачувана. Робота волонтерів СССР регулюється Положенням, згідно з яким визначені мета, завдання, напрямки діяльності.

Мета діяльності СССР університету:

- реалізація державної молодіжної політики;
- надання соціальних послуг та соціальної допомоги студентам, студентським сім'ям;
- розв'язання соціальних проблем та поліпшення становища студентства;
- спрямування діяльності на соціальну адаптацію студентської молоді, здійснення соціальної профілактики, соціального патронажу, соціального обслуговування, соціальної реабілітації студентської молоді;
- розвиток інтелектуальних і творчих здібностей студентської молоді та забезпечення потреб особистості у творчій самореалізації.

Основні завдання СССМ університету:

1. Реалізація державних молодіжних програм у сфері соціальної роботи зі студентською молоддю.
2. Розробка та реалізація профілактичних і реабілітаційних заходів подолання негативних явищ у студентському середовищі, гуманізація взаємин учасників навчального процесу, підвищення рівня психологічної культури.
3. Здійснення системи заходів соціальної допомоги та послуг студентам-сиротам, інвалідам, студентським сім'ям, а також особам, які перебувають у кризовій ситуації.
4. Розробка науково-методичних та інформаційно-правових матеріалів для забезпечення роботи студентських соціальних служб для молоді.

Напрямки соціальної роботи СССМ університету:

1. Реалізація в університеті заходів соціального становлення та соціальної підтримки студентської молоді.
2. Запровадження інноваційних технологій, форм і методів соціальної роботи з різними категоріями студентської молоді.
3. Розробка пропозицій із питань удосконалення роботи професорсько-викладацького складу зі студентською молоддю.
4. Співпраця з місцевими центрами соціальних служб для молоді, адміністрацією навчальних закладів, органами виконавчої влади, підприємствами, установами та організаціями різних форм власності, громадськими організаціями, фізичними особами.
5. Проведення наукових, соціально-психологічних, психолого-педагогічних досліджень соціально-економічного становища, ціннісних орієнтацій, життєвих планів студентів, підготовленості їх до життя в соціумі. Використання результатів досліджень у практиці соціальної роботи.
6. Створення творчих колективів із метою розробки методичних рекомендацій та методичного забезпечення роботи університету з питань соціальної підтримки молоді.
7. Організація науково-практичних конференцій та семінарів, нарад із питань профілактики, допомоги, реабілітації та надання соціальних послуг молоді, студентським сім'ям.
8. Апробація, рецензування, підготовка рекомендацій щодо практичного застосування нових методичних, статистичних, екологічних, інформаційних

матеріалів та пропозицій ректорату університету й соціальним службам щодо розв'язання нагальних соціальних проблем.

9. Створення інформаційного банку даних основних завдань та напрямків діяльності студентської соціальної служби для молоді

10. Замовлення та впровадження у життя наукових досліджень у сфері соціальної роботи зі студентською молоддю.

11. Організація роботи волонтерів із числа викладачів та студентів університету.

12. Створення при СССМ мережі клубів для розвитку інтелектуальних та творчих здібностей студентської молоді.

13. Сприяння працевлаштуванню та вторинній зайнятості студентської молоді.

Наказ про створення соціальної служби в університеті та Положення про СССМ було підписано ректором університету проф. П. Саухом у червні 2003 р., а уже з жовтня розпочався набір до волонтерського загону СССМ.

При включенні до загону кожний студент зазвичай має власну мотивацію, суть якої зводиться до реалізації п'яти основних потреб: мати, бути, робити, любити, рости¹. Тому при проведенні загальних зборів студентів за завданням керівництва СССМ було зацікавити їх, пробудити бажання до участі у волонтерському русі. Ми виділяємо певні найвпливовіші стимули для участі у добровільній діяльності студентів. 1. Загальні (визначені А. Капською ²): знання про суспільство і себе, цікаве дозвілля, нові знайомства, відчуття корисності та потрібності, ділові контакти в соціальній сфері, визначений статус. 2. Специфічні (основані на особливостях діяльності нашої СССМ): можливість брати участь у безкоштовних курсах "рівний – рівному" (при СССМ їх працює більше 10 найменувань, періодичність проведення – 1 раз на тиждень студентами-волонтерами, що мають відповідні посвідчення), переваги при забезпеченні роботою на Молодіжному центрі праці, що планується створити при СССМ, набуття практичного досвіду (адже університет готує спеціалістів у галузі освіти і виховання, соціальних педагогів, практичних психологів).

Другий основний етап роботи СССМ – навчання волонтерів. Найчастіше воно залежить від виду діяльності, який студенти обрали, і проходить у декількох напрямках: для консультантів телефону довіри працює школа; на соціально-психологічному факультеті читається спецкурс "Волонтер" з вуличної соціальної роботи; силами Житомирського обласного Центру соціальних служб для молоді та фонду "За здоровий спосіб життя" читаються лекції, проводяться відеолекторії та тренінги за напрямками: "Відлуння" (превентивна робота в гуртожитках), "Формування безпечної сексуальної поведінки", "Школа лідерів", "Допомога жінкам у створенні власного бізнесу", "Профілактика абортів", "Профілактика ВІЛ/СНІДу".

¹ Технологізація волонтерської роботи в сучасних умовах / За ред. проф. А.Й. Капської. – К., 2001. – 140 с.

² Там само.

Весь волонтерський загін (близько 200 осіб) поділено на структурні підрозділи у відповідності з напрямками роботи. Керують підрозділами студенти з числа найактивніших.

Основні напрямки роботи СССМ ЖДУ

Телефон довіри

Індивідуальне анонімне консультування молоді з різноманітних питань (конфлікти з батьками, викладачами, міжособистісні конфлікти, страхи, депресії тощо). Консультації та психокорекція у важких стресових ситуаціях. Інформаційна підтримка різноманітних починань молоді. Правовий захист студентів, консультації спеціалістів різних напрямків, гарячі лінії з адміністрацією, провідними співробітниками університету, спеціалістами соціальних служб, громадських організацій. Соціально-педагогічний патронаж постійних абонентів. Соціально-педагогічна підготовка консультантів до роботи досвідченими науковцями (лекції) та практиками (практичні та лабораторні заняття). Створення методичного забезпечення роботи волонтерів на телефоні довіри. Психопрофілактика та психогігієна консультантів телефону довіри.

Організація і проведення соціологічних досліджень основних проблем студентства.

Молодіжний центр праці

Тимчасове працевлаштування студентської молоді на період літніх канікул. Першочергова допомога у працевлаштуванні соціально-незахищеної молоді і волонтерів.

Співпраця з міською службою зайнятості. Працевлаштування молоді на постійну роботу, формування банку вакансій. Контроль за розподілом випускників університету. Робота з профілактики торгівлі людьми. Сприяння впровадженню молодіжних підприємницьких ініціатив.

Економічне виховання молоді. Професійна орієнтація молоді, допомога у виборі професії та шляхів її набуття. Проведення психологічної діагностики професійного самовизначення молоді.

Перелік послуг Молодіжного центру праці підприємствам міста: проведення масових заходів для молоді, організація діяльності консультативних соціальних пунктів та телефону довіри; проведення тренінгів, семінарів, конференцій з актуальних питань соціально-педагогічної науки; організація дозвілля дітей працівників організацій та установ; гувернерські та репетиторські послуги; допомога у виготовленні та розповсюдженні рекламної та поліграфічної продукції; надання усіх видів соціальної допомоги співробітникам організації чи установи.

Курси "рівний-рівному"

Організація безкоштовних непрофесійних курсів за інтересами для волонтерів. Можливість отримання професійних навичок роботи для професійного зростання у майбутньому. Професійно-орієнтаційна робота. Організація змістовного дозвілля молоді. Виховання відповідальності керівників курсів. Естетичний, фізичний, професійний, екокультурний розвиток особис-

тості. Пропагування та формування здорового способу життя. Підвищення престижу професій соціально-педагогічного циклу.

Напрямки роботи курсів: масаж, комп'ютерна грамота, розмовна італійська мова, візаж, сурдопереклад, кулінарія, моделювання одягу, бухгалтерський облік, дефіле, флористика-дизайн, шейпінг.

Вулична соціальна робота

Підготовка вуличних соціально-педагогічних заходів для бездоглядних та безпритульних дітей

Практична (мобільні консультативні пункти, тренінги, рольові ігри) допомога шкільним психологам та соціальним педагогам міста у превентивизації дитячих правопорушень та бездоглядності. Профілактика насильства в родинях, робота з розповсюдження знань про права дитини.

Робота з "важкими" підлітками, взаємодія з приймальником-розподільником. Збір речей, літератури та канцелярських товарів для матеріальної допомоги безпритульним, дітям-сиротам, дітям з малозабезпечених сімей, біженцям. Організація культурно-масових заходів у дитячому будинку та притулку для неповнолітніх. Індивідуальна виховна і психодіагностична робота з дітьми "груп ризику".

Робота з ветеранами університету

Соціальний патронаж викладачів, які пропрацювали в університеті більше 25 років. Психологічна підтримка людей похилого віку. Збір спогадів про університет для створення книги спогадів.

Сектор "Дозвілля"

Організація вільного часу молоді. Пропаганда культурного дозвілля та здорового способу життя. Інноваційний центр, формування банку ідей. Організація та проведення відвідування кінотеатрів, музеїв, виставок, закладів соціального захисту населення м. Житомира, екскурсій по містах України, туристичних походів. Організація дозвілля дітей-сиріт та дітей, позбавлених піклування батьків у дитячому будинку с. Дениші.

Інформаційна служба

Підготовка, випуск та розповсюдження інформаційних бюлетенів "Вісник СССМ", "Перехрестя". Інформаційна та рекламна підтримка підрозділів СССМ. Розробка соціальної реклами.

Пропаганда серед студентства соціально активного способу життя.

Поширення інформації про роботу молодіжних організацій, клубів, спортивних секцій тощо. Поширення інформації про культурно-дозвіллі та організаційні заходи СССМ та міста.

Співпраця волонтерів між собою, з керівництвом ВНЗ ґрунтується на принципах самоуправління, рівноцінності, демократичності стосунків, поваги, турботи, людиноцентризму, посиленості, вимогливості, чесності.

Одною з авторських інноваційних програм СССМ є проведення щорічного благодійного ярмарку на користь дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування. Перша така акція відбулася 26 лютого 2003 р. в рамках проведення Дня кафедри соціальної педагогіки і педагогічної майстерності університету. Провідною ідеєю ярмарку є одночасна організація роботи ста-

нцій, що надаватимуть бажаним платні послуги. Керівництво з підготовки станцій здійснювали волонтери за профілем навчання на курсах. Для прикладу, на ярмарку активно діяли салон краси „Кікімора”; салон масажу „Подвійний удар”; Любовна пошта, центр перекладів „Запитай у деканату італійською, англійською, німецькою, французькою, польською мовами”; салон азартних ігор „Лас-Вегас”; консультаційна служба „Відверто про інтимне”; кафе „Соціально-психологічні ласощі”. Вартість кожної послуги складала 50 коп., половина зароблених грошей призначалася для певної, заздалегідь сформульованої, добродійної мети (у нашому випадку – на оплату оренди автобуса для перевезення групи волонтерів та музичної апаратури до місця концерту, присвяченого Всесвітньому Дню боротьби зі СНІДом). Залишок від цих грошей планувалося віддати волонтерам, аби вони відшкодували собі вартість послуг. Хочемо зазначити, що більшість станцій (крім тих, на яких затрати були значними, кулінарна, ігрова) відмовилися від цих грошей на користь подарунків для дітей-сиріт.

На особливу увагу заслуговує власне педагогічна діяльність волонтерів. Студентська соціальна служба для молоді співпрацює з дитячим будинком (с. Дениші), обласним притулком для неповнолітніх, міським приймальником-розподільником, гуманітарною гімназією, деякими школами міста. Силами волонтерів у цих закладах організовано мобільні консультативні пункти, проводяться свята та тренінги на соціально-педагогічну тематику, надається посиljena добродійна допомога. У грудні 2003 р. було проведено акцію для дітей вулиць "Діди Морози – волонтери". Кошти на добродійність були зібрані в межах загальноуніверситетських акцій "Благодійний ярмарок", "Добродійний марафон "Подаруй дитині радість". Участь у них із задоволенням узяли не лише студенти, а й викладачі.

Таким чином, студенти набувають досвіду роботи із різними категоріями дітей, переймаються сучасними актуальними проблемами освіти та виховання, в них формується активна життєва позиція, щирість та співчуття. Участь молоді у волонтерському русі сприяє її професійному становленню, формує усвідомлений життєвий вибір, толерантну свідомість і поведінку, демократичні цінності, особисту відповідальність, готовність підключитися до вирішення соціальних проблем перетворення суспільства. Важливим є усвідомлення самостійності, можливості висувати будь-які ідеї і втілювати їх у життя. Саме це теж робить навчання у ВНЗ цікавим, насиченим та посправжньому студентським.

Звичайно, соціальні служби не є панацеєю від усіх хвороб суспільства. Волонтери-непрофесіонали неспроможні вирішити часто надважкі психологічні та соціальні проблеми студентства і учнівської молоді. Тому серед напрямків вдосконалення роботи варто назвати залучення до волонтерської роботи в СССМ професіоналів: юристів, менеджерів із кадрів, медиків, психотерапевтів тощо.

Однак роль СССМ зростає при розумінні її виховного потенціалу. Волонтерський рух для молодих людей є невичерпним джерелом громадянської

освіти, можливості вчитися та сприяти розвитку солідарності у країні, можливості реалізувати себе у служінні суспільству.

Необхідність та вагомість створення у вищих навчальних закладах саморегульованих студентських служб, завданням яких буде соціальний захист та підтримка студентства, підкреслюють наступні тези:

- активна участь студентства в проектах СССМ сприяє формуванню й розвитку таких рис, як благодійність, альтруїзм, демократичність, відповідальність, повага до інших. Одночасно студенти оволодівають знаннями про соціальні проблеми суспільства, розуміння принципів, сфер та шляхів допомоги людям і собі. Тобто формується компетентний, свідомий, активний громадянин, здатний узяти на себе відповідальність за процеси, які відбуваються в суспільстві;

- участь волонтерів позитивно впливає на розвиток професійних якостей майбутніх фахівців – психологів, соціальних педагогів, учителів.

ПОЛІКУЛЬТУРНА ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЗАРУБІЖНИХ КРАЇН

У стратегічних законодавчих та освітніх документах нашої держави (Конституції України, законах "Про загальну середню освіту", "Про вищу освіту", Національній доктрині розвитку освіти та ін.) декларуються принципи багатосторонності та полікультурності, ставляться завдання, спрямовані на розвиток фундаментальної підготовки майбутнього вчителя на основі засвоєння духовної скарбниці українського народу, онтологічних, гностичних та аксіологічних компонентів цілісної полікультурної картини світу. У зв'язку з цим особливого значення набуває розвиток духовності майбутнього вчителя, що передбачає формування у нього духовних потреб, засвоєння універсальних духовних цінностей, орієнтованих на гуманістичні та демократичні ідеї. Цей процес пов'язаний з формуванням полікультурного світогляду, що зумовлює таку організацію життя і професійної діяльності, за якої педагог має бути відкритим до сприйняття культур інших народів. Національне при цьому набуває ознак ґрунтовності, оскільки полікультурний соціальний, зокрема й освітній простір, має функціонувати як цілісна система полілогу культур як на загальнодержавному рівні, так і її окремих регіонів.

Аналіз наукових джерел засвідчує, що в теорії та практиці професійної освіти України і зарубіжних країн накопичено значний досвід, прогресивні ідеї якого можуть стати основою модернізації професійної підготовки майбутніх учителів до міжкультурної взаємодії суб'єктів освітнього процесу.

Якісно новий рівень взаємин між країнами змінив очікування від національних систем освіти і висунув до них ряд вимог із позицій міжнародного співробітництва. Сучасний світ – це світ, що відкритий для діалогу, для взаємопроникнення культур. Тому дуже важливо не замикатися тільки у своєму освітньому просторі, а шукати шляхи взаємодії з іншими освітніми моделями. Культура людини, рівень її самосвідомості виявляється саме в особистій причетності до подій загальнопланетарного, полікультурного масштабу.

Відтак, актуальною постає проблема полікультурної підготовки студентів у зарубіжній педагогічній науці і практиці.

Реалізація сучасних освітніх цілей об'єктивно вимагає певного зближення національних систем освіти та вироблення її загальних принципів, що неможливо зробити без урахування їхнього полікультурного освітнього досвіду. На думку В. Бюлля, вже зараз у Західній Європі "на місці національних держав, що відмирають, створюється вперше у світовій історії транснаціональне співтовариство, для громадян якого проблеми збереження національної державності й етнічної самобутності нібито все більше відходять на задній

план"¹. Відтак, нині важливим є виявлення особливостей полікультурної освіти різних країн світу з тим, щоб скласти поліфонічну картину загально-го освітнього процесу, що дедалі більше надуває рис полукультурного освітнього середовища. Розглянемо деякі важливі особливості полікультурної підготовки студентів у зарубіжній педагогічній науці і практиці.

Американська освітня система, її культурні основи сформувалися на стику вже існуючих європейських традицій. Найбільш активно зазначена концепція впроваджується в освітню практику американського суспільства як суспільства культурної, етнічної, расової, релігійної різноманітності з унікальним переплетінням західної англосаксонської, східної, африканської, латиноамериканської, слов'янської культур, які зберігають етнічну самобутність та розділяють цінності й ідеали американського суспільства².

На думку І.С. Бессарабової, крім таких загальноприйнятих цілей для всіх сучасних систем університетської освіти, як ознайомлення з досягненнями світової культури, навчання знанням та їх напрошування, орієнтація на соціальні та культурні проблеми тощо, можна віднести наукову обґрунтованість вибору в соціально значущих сферах, у тому числі й мезо-середовищі, до якого, як відомо, відносять національну, релігійну, етнокультурну специфіку³.

Глобалізація зв'язків в освіті та науці, процеси ринкових перетворень призвели до серйозної переоцінки ролі та значення багатьох факторів розвитку системи неперервної освіти в США. Разом із тим стало очевидним, що, незалежно від співвідношення економіки та соціальної сфери, ряд галузей мали і будуть мати важливе значення при всіх режимах функціонування системи соціально-економічних відносин. До таких галузей, безумовно, можуть бути віднесені неперервна освіта (lifelong education, continuous education, permanent education), підготовка і підвищення кваліфікації (improvement of professional skills, advanced study) людини як головної продуктивної сили суспільства.

За даними Фонду Карнегі, виділяють п'ять типів інститутів: дослідницькі університети, університети і коледжі з повним курсом, гуманітарні коледжі, дворічні інститути та спеціалізовані інститути. Незалежно від профілю, специфіки в них була взята орієнтація на адаптивність і гнучкість академічних програм до рівня та особливостей студентської аудиторії.

Тому викладачами ВНЗ у різних країнах досить часто виявляються іноземні представники наукового світу. Створюються всі умови, щоб в аудиторії не було мовленнєвих бар'єрів сприйняття навчального матеріалу. Хоча саме багатонаціональний склад професорсько-викладацького корпусу підсвідомо

¹ Вульфсон Б. Л. Проблемы "европейского воспитания" / Б. Л. Вульфсон // Педагогика. – 2002. – № 2. – С. 78.

² Шевнюк О. Л. Культурологічна освіта майбутнього вчителя: теорія і практика : [монографія] / О. Л. Шевнюк. – К. : Ред. відділ НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2003. – 232 с.

³ Бессарабова И.С. Современное состояние и тенденции развития поликультурного образования в США: монография / И.С.Бессарабова. – Волгоград: Перемена, 2008. – 364 с.

орієнтує студентів на сприйняття людини будь-якої національності, з її зовнішніми типологічними відмінностями, особливостями мислення і загальної культури, виховуючи, таким чином, міжетнічну толерантність. Однак однозначності в позиції університетської адміністрації тут усе-таки немає. Є прихильники радикальних поглядів, які висувають ідею створення "чистого расового тла" для отримання вищої освіти, що означає на практиці утворення навчальних груп за національним принципом і/або віросповіданням. Число прихильників даної ідеї з кожним роком стає все більше й більше, особливо у світлі відлуння відомих терористичних актів.

Але прогресивна громадськість дотримується позиції, що саме університетська освіта піднімає рівень самосвідомості особистості, як частини загального соціуму, формує культуру як її найважливішу якість особистості "homo sapiens sapientis", прийняття необхідності різноманітного і партнерського співробітництва в команді однодумців – представників різних етнічних і полі- та монокультурних груп.

При навчанні дітей у полікультурному американському суспільстві вчитель, насамперед, виступає в якості моделі для своїх учнів, що вимагає від нього глибокого розуміння культурних традицій різних народів та їх вплив на міжкультурний розвиток дітей.

У процесі підготовки майбутніх учителів до взаємодії з різними суб'єктами освіти і виховання слід враховувати, що важливе значення має стиль спілкування батьків та дітей, оскільки методи виховання в кожного народу унікальні. Громадське виховання, на думку американських учених, має свої позитивні та негативні сторони¹. До позитивних моментів відносимо набуття життєво важливих навичок, що допомагає набутти почуття взаємодопомоги, дисциплінованості, сприяє розвитку здібностей соціального спілкування, прагнення до спільного вирішення різних життєвих проблем. Негативні моменти полягають у тому, що наслідком суспільного виховання є втрата дитиною своєї індивідуальності й творчих здібностей, хоча, на нашу думку, ця тенденція не завжди простежується.

Полікультурна освіта, що покликана допомогти розвинути міжкультурну компетентність вчителя як засіб забезпечення етнічного плюралізму освітнього процесу, представлена в концепції Д. Бенкса². За його ідеєю, полікультурний компонент не повинен обмежуватись однією або декількома навчальними дисциплінами, а мусить охоплювати всі предметні сфери і курси. Полікультурний зміст культурологічної освіти базується на міждисциплінарному підході на основі компаративної методології.

Загалом, в полікультурній освіті США чітко виявляються нові тенденції в ціннісних установках: соціальна спрямованість освіти, універсальність і рів-

¹ Флэйк-Хобсон К. Развитие ребенка и его отношений с окружающими / К. Флэйк-Хобсон, Б. Е. Робинсон, П. Скин ; [пер. с англ.]. – М. : Центр общечеловеческих ценностей, 1993. – С. 378.

² Banks G. Teaching Strategies for Ethnic Studies / G. Banks. – Newton, 1987. – 156 p.; Banks J. Multiethnic education : Theory and practice / J. Banks. – Toronto : Allyn and Bacon, 1981. – 282 p.

ність; співвіднесеність американської освіти зі світовими педагогічними концепціями (виховання миролюбства і толерантності, полі- і мультикультурної освіти, неперервної освіти); визнання культурних й етнічних особливостей, пов'язаних з походженням учня; обґрунтування проблеми схожості та відмінностей між етнічними групами.

Принцип полікультурності у вищій педагогічній освіті США реалізується за рахунок введення спеціальних освітніх програм: загальноосвітніх з полікультурним ухилом, програм спеціальної підготовки для роботи в полікультурному класі; лінгвістичних програм, білінгвальних (бікультурних) програм, полікультурних програм. При цьому у вищій педагогічній освіті США можуть бути реалізовані кілька головних моделей полікультурної освіти вчителя, серед яких найбільш часто вживаною є трикомпонентна модель, яка являє собою сукупність: професійної оцінки педагогом власних цінностей, стереотипів і поглядів на світ; розвитку нестереотипного, гнучкого розуміння культурно-соціальної динаміки; оволодіння культурно-чутливими гнучкими стратегіями викладання й оцінювання. У школі післядипломної педагогічної освіти університету Берклі (Каліфорнія) у зміст освіти введено міждисциплінарний курс "Навчання англійської мови в полікультурному середовищі міської школи", до якого належать: теоретичний курс, педагогічна практика та наставництво. На особливу увагу заслуговує організація педагогічної практики, яка здійснюється у вигляді тимчасового працевлаштування у найбільших містах штату Каліфорнія; під час практики студенти вчать працювати з населенням, що має різну етнічну й расову належність, мовні особливості.

У *Великобританії* університетська освіта відноситься до високоселективної, тобто набуття вищої освіти тут є швидше привілеєм, ніж правом. Головним критерієм при вступі в будь-яку освітню установу, починаючи зі школи й аж до університету, є визначення рівня здібностей і виду нахилів учнів. Необхідно наголосити на тому, що корінним великобританцям набагато простіше вступити до престижних освітніх установ, ніж некорінному населенню. Це пов'язано з тим, що всі заклади освіти чітко орієнтовано на три соціальні групи. До першої, елітної, відносяться діти із соціально-забезпечених родин, орієнтованих на високий рівень знань, необхідних їм у сфері управління, суспільних комунікацій. Друга група – професійно-спрямована, формується на основі інтересу до прикладних знань, тобто орієнтація на отримання спеціальності зі сфери обслуговування населення. І, нарешті, остання, найменш престижна, пов'язана з навчанням майбутніх робітників і невисоккокваліфікованих співробітників. Цілком зрозуміло, що саме в цю групу потрапляють вихідці з емігрантського середовища.

В останні роки в системі вищої педагогічної освіти Англії відбулися значні зміни. Насамперед, по-новому звучить основна мета професійно-педагогічної підготовки вчителя: сформувати педагога-дослідника, що мислить як практик, володіє професіоналізмом і компетентністю. У зв'язку з цим здійснюється перегляд змісту педагогічної освіти. Наявні у Британії моделі професійної педагогічної освіти (триступенева модель комітету Е. Джеймса,

модель Г. Бела, п'ятиступенева модель В. Тейлора) досить детально проаналізовані в дослідженні Л.П. Пуховської. Автор цілком справедливо зауважує, що професійна підготовка вчителя у Великій Британії орієнтована на формування особистості вчителя-європейця, який може працювати в полікультурному суспільстві, в різноманітному навчальному середовищі, в альтернативних педагогічних системах ¹.

Однією з проблем університетської освіти Великобританії є еміграція кваліфікованого професорсько-викладацького складу в інші країни європейського співтовариства та до США. Згідно останніх статистичних даних ², щорічно до 20% дослідницько-орієнтованих професорів залишають Англію.

Британський Парламент висуває проблему реформування освіти на перший план, формулює своє ставлення до неї як вищого пріоритету (top priority). Був розроблений Державний навчальний план і прийняті численні виправлення до нього, створені ефективні управлінські системи й інспекції, налагоджені більш тісні контакти з батьками учнів.

Державний навчальний план школи був структурований за основними ступенями навчання. Він містить у собі державні та недержавні елементи.

До першого відносяться: "кореневі" (від англ. core – корінь) предмети (core subjects) – англійська мова, математика, предмети природного циклу, технологія; базові предмети (foundation subjects) – історія, географія, музика, образотворче мистецтво, фізична культура, сучасна іноземна мова для учнів середньої школи; релігійна освіта.

Особлива увага у світлі досліджуваної проблеми звертається на загальнокультурний блок, що носить світоглядний характер і покликаний забезпечувати гуманітарну спрямованість усього процесу навчання та "пронизує" всі дисципліни навчального плану (cross-curricular issues).

У зв'язку з проведенням реформ змінюються вимоги до вчителя, до його професійної підготовки. Педагог повинен усвідомлювати, яким чином вивчення предмета, що для них викладається, впливає на дитячий розвиток – соціально, морально, інтелектуально, емоційно, загальнокультурно. Ця теза є базовою для різнобічного розвитку особистості учня, створення умов для прояву його здібностей і талантів, здійснення його очікувань і цілей.

Підкреслимо, що одним із факторів, які впливають на створення в освітньому процесі сприятливої атмосфери, комфорту та взаєморозуміння особистості кожного учня є вічний принцип урахування індивідуальних і вікових особливостей школяра, до якого сучасні теоретики і практики додають ще два найважливіших критерії – опора на соціальний досвід дитини та її етнокультурні особливості. Така постановка питання вимагає внесення відповід-

¹ Пуховська Л. П. Професійна підготовка вчителів у країнах Західної Європи в другій половині XX століття : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / Л. П. Пуховська. – К., 1998. – С. 27.

² Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. укр. видання доктор пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – С. 233.

них змін до змісту професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя.

Обов'язковою умовою вищезгаданого є здатність доцільно організувати взаємодію з родиною учня або його опікунів, налагодити спілкування в системі "учитель-родина-дитина". Крім інтелектуального розвитку й професійної компетенції, майбутній учитель покликаний проявляти високий рівень духовності, що виражається в його особистих моральних якостях. Необхідною умовою при цьому є поважне ставлення до учнів і такт.

У Канаді ідея полікультурності отримала державну підтримку. Ця ідея розглядається в контексті інтеграційної ідеології формування громадянина Канади, співіснування загальнонаціональних цінностей і культурного плюралізму. Конституція 1982 року закріпила за громадянами свободу і право національно-культурного самовираження. Важливою віхою внутрішньої політики Канади був Акт 1988 року, в якому визнання культурної різноманітності було проголошене як базовий принцип канадського суспільства, як курс на збереження і розвиток субкультури меншин, рівність культур в соціальному і культурному житті. Полікультуралізм був визначений як "джерело сили і майбутнього Канади"¹.

У Канаді вища освіта диверсифікована значною мірою під впливом культурно-історичних традицій вихідців з Німеччини, Франції, Італії, України, Швеції, Китаю і ін. Програми і організація вищої освіти певною мірою відображають інтереси різних етнічних груп як носіїв власних освітніх і культурних цінностей, багатокультурної етнічної свідомості. У Канаді зроблені кроки щодо реалізації адресованого автохтонним групам населення полікультурної освіти на рівні вищої школи. Так, в провінції Саскачеван функціонує Індіанський федеральний коледж при Університеті Рейджіна. У коледжі навчається щорічно близько трьохсот індіанців. Це єдиний в Північній Америці навчальний заклад університетського рівня, який очолюють індіанці і який орієнтовано на навчання корінних етнічних груп².

Полікультурна освіта майбутніх учителів у Канаді стала предметом дослідження В.А. Погребняк. Науковець наголошує, що полікультурна професійна підготовка вчителів має відповідати таким вимогам: формування полікультурної компетентності не може обмежуватися одним освітнім курсом; програми підготовки педагогічних кадрів мають бути полікультурно спрямовані; необхідно залучати до професійної підготовки вчителів етнокультурний досвід студентів – носіїв різних етносів; найбільш ефективними формами полікультурної освіти вчителів є навчальні дискусії, робота в полікультурних групах, залучення студентів з різним соціокультурним досвідом до проведення занять.

¹ Canadian Multiculturalism Act [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://laws.justicc.gc.ca/cn>.

² Джуринский А. Н. Развитие образования в современном мире : учеб. пособ. для студ. вузов, обуч. по пед. спец. / А. Н. Джуринский. – [2-е изд., испр. и доп.]. – М. : ВЛАДОС, 2004. – 239 с.

Важливо, що полікультурна професійна підготовка вчителів Канади реалізується у декількох основних контекстах: загальноісторичному – як демографічне розширення кордонів різними етнічними групами на території Канади та виникнення полікультурного суспільства; педагогічному – як елемент розвитку педагогіки полікультурної освіти; соціальному – як тенденція входження у соціокультурні реалії глобалізованого світу; релігійному – як чинник виховання релігійної толерантності полікультурного світогляду.

Полікультурний контекст *французької* вищої освіти відрізняється від американської та британської. Головним орієнтиром тут є забезпечення її масовості. Університети Франції є демократично орієнтованими, відкритими як в управлінні, так і в можливих схемах побудови освітнього процесу. Це не стосується приватних ВНЗ, кількість яких поступається більш престижним державним.

Університети у Франції знаходяться на вершині освітньої піраміди і підтримують практику неселективного набору абітурієнтів. В останні роки, за висновками фахівців, в освіті Франції гостро постали питання, пов'язані з перебільшенням своєї національної належності, як викладачами, так і студентами. З метою збереження відкритого демократичного духу університетів, загальнодоступності та рівності були прийняті загальновідомі закони про заборону носіння у ВНЗ національного одягу. Це зовсім не означало, як вважали деякі представники національних співтовариств, неповажне ставлення до їхніх національних і культурних традицій. Скоріше це був закон, що підсилює світський характер навчання, який не дозволяє національним екстремістам "притягнути" ідеї національної винятковості в університетські стіни.

Ряд дослідників аналізують особливості професійної підготовки майбутніх фахівців у Франції. Зокрема, О.І. Авксентьєва, ґрунтуючись на демократичних і плюралістичних суспільних традиціях розвитку в усіх сферах життя (культури, політиці, освіті), розкриває особливості професійно-лінгвістичної підготовки іноземних фахівців у Франції¹. Л.П. Пуховська, аналізуючи систему професійної підготовки майбутніх педагогів у Франції, зазначає, що важливе місце в змісті полікультурної підготовки вчителя відведено спеціальним курсам, серед яких – "Європейський вимір", "Навчання дітей емігрантів", "Конкретні соціально-економічні і культурні проблеми регіону і їх педагогічні наслідки". Так, останній з указаних спецкурсів передбачає вивчення студентами регіональних особливостей системи освіти Франції та формування у них відповідних професійних компетенцій для роботи в полікультурних умовах регіону².

Сучасна освіта Німеччини являє собою унікальну систему, педагогічний простір, у рамках якого відбувається не стільки територіальне возз'єднання, скільки духовний, світоглядний розвиток німецької нації. Дослідники (Н.В.

¹ Авксентьєва О. І. Професійно-лінгвістична підготовка іноземних фахівців у Франції : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 / Авксентьєва Олена Іванівна. – К., 2006. – С. 108-109.

² Пуховська Л. П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі : спільність і розбіжності : [монографія] / Л. П. Пуховська. – К. : Вища школа, 1997. – С. 99-101.

Абашкіна, Н.Е. Воробйов, Л.П. Пуховська та ін.) вважають, що одним із пріоритетних завдань саме сьогодні є входження в "єдину європейську школу", однак при безумовному збереженні кращих національних традицій¹. Тому в Німеччині здійснюється перегляд не тільки цілей і завдань, але й модернізація змісту освіти відповідно до нової соціокультурної ситуації. Виникнення цієї проблеми має, насамперед, політичні корені і є результатом об'єднання двох у недавньому минулому незалежних німецьких земель – ФРН і ГДР. Мається на увазі возз'єднання в єдине ціле двох різних менталітетів, способів життя – "радянського" і "капіталістичного", що відобразилося, зокрема (і далеко не в останню чергу), на освітній ситуації Німеччини.

Як пріоритетні завдання були висунуті: "підтримка духовного, психічного і фізичного розвитку студентів; виховання самостійної особистості, здатної приймати рішення з урахуванням соціальної та політичної відповідальності; організація навчання студентів з урахуванням їх соціального і культурного досвіду"². Загалом, для педагогічної освіти Німеччини характерною є двофазовість: академічна фаза, присвячена теоретико-методичній підготовці вчителя, завершується складанням державного іспиту; друга – практична – фаза (практика-стажування як безпосередню викладацька робота).

Серед ключових компетенцій, на які роблять ставку, наприклад, ВНЗ Німеччини (в тому числі й педагогічні), поряд із предметною, діяльнісно-дієвою, виділяють і компетентність володіння культурними нормами, іноземними мовами, а також соціальна компетентність або вміння йти на контакт, комунікативні вміння; уміння працювати на основі співробітництва. Якщо звернутися до аналізу змісту освітніх програм, то слід зазначити обов'язкове акцентування в них таких аспектів: реалій і культурно-історичних образів країни; глобальних універсальних феноменів, що мають загальнолюдський характер, вільний від національної, культурної та мовної специфіки; реалій і культурно-історичних зразків власної країни в контексті світового освітнього досвіду.

Як стверджує М. Краул, формування професійної компетентності вчителя в німецькій системі освіти ґрунтується на розробці його кваліфікаційного профіля, що містить такі структурні компоненти: викладання, виховання, діагностику, оцінку, консультування, зростання кваліфікації³. Крім цього, майбутні вчителі іноземних мов, наприклад, обов'язково опановують іншомовну культуру як частину своєї професійної культури, при чому вивчається

¹ Абашкіна Н. В. Принципи розвитку професійної освіти в Німеччині / Н. В. Абашкіна. – К. : Вища школа, 1998. – 207 с.

² Воробьев Н. Е. Модернизация учебного процесса в средней школе Германии / Н. Е. Воробьев, Н. В.Иванова // Педагогика. – 2002. – № 7. – С. 97.

³ Краул М. Роль педагогических дисциплин в подготовке учителей в Германии: "профессионализация" или "поливалентность"? [Электронный ресурс] / М. Краул // Ярославский педагогический вестник : электронный научно-методический журнал. – 2002. – № 2. – Режим доступа к журн. : <http://gw.yspu.yar.ru/vestnik/index.html>

етнопсихологія народу – носія мови, етнопедагогіка, особливості національного характеру.

Теорія та практика професійної підготовки вчителя в Німеччині спрямована на становлення його професійної індивідуальності та професійного саморозвитку. Зміст професійної підготовки вміщує і суттєві для проблеми нашого дослідження знання та вміння, спрямовані на формування готовності педагога до здійснення взаємодії: знання та розуміння міжособистісних стосунків; уміння розв'язувати конфлікти, уміння використовувати оптимальні і продуктивні для кожного вчителя засоби впливу і взаємодії зі школярами тощо. При цьому студенти обов'язково залучаються до порівняльного аналізу культурних традицій, до рефлексії реальності власної країни з позицій європейських сусідів, подолання стереотипів у розумінні та взаємодії з людьми різних культур і націй.

Сучасна система університетської освіти в Німеччині, принципи якої історично сформувалися й істотно вплинули на становлення університетської освіти в різних регіонах світу, сама дивним чином об'єднала багато традицій, акумулюючи найбільш значні досягнення до власних національних потреб.

Проблема полікультурної освіти в Німеччині має надзвичайно велике значення для країни, тому що загальна кількість іноземців, що проживають у ній, перевищує 5 млн. чоловік. Термін "мігранти" широко розповсюджений у документах, що визначають загальноосвітню і соціальну політику держави. При цьому німецькі вчені (Г. Есингер, Г. Хайнрикс, Х. Тамм, Д. Пачель та ін.) вважають, що перебудова діяльності навчальних закладів, ВНЗ повинна проводитися з урахуванням полікультурної освіти і включати: орієнтацію освітньо-виховної роботи на "життєві ситуації" студентів; перехід до "відкритого планування"; апробацію технологій освіти з урахуванням особистісних різноманітних потреб і можливостей; введення білінгвізму й ін. Основний зміст полікультурності освіти студентів у Німеччині полягає в тому, що кожна людина хоче бути серйозно сприйнятою у своїй готовності та бажанні жити в мирі та злагоді з іншими людьми і для реалізації свого наміру потребує підтримки.

Вивчення досвіду Німеччини в адаптації мігрантів корінної національності та надання їм підтримки й допомоги дозволяє виділити засади вирішення даної проблеми в країні: допомога і підтримка студентам-емігрантам реалізується на основі визначених принципів, що служать для реалізації функції соціальної допомоги в рамках загальної системи служб; надана допомога має відповідати конкретній ситуації; допомога вимушеним емігрантам може бути надана навіть і в тому випадку, якщо за нею не звертаються, і повинна виступати, зазвичай, як останній засіб, коли емігрант не в змозі допомогти собі сам; адаптація студентів-мігрантів здійснюється шляхом введення німецької мови як рідної та німецької мови як другої мови навчання.

Унікальною є японська система освіти, що споконвічно розвивалася в рамках власної національної традиції. Довгий час вона залишалася досить закритою для будь-яких "втручань". Однак прорив в освітній ізоляції був неминучим етапом розвитку всього японського суспільства і позначився на його

го модернізації в найширших аспектах. Основним гаслом стало: "об'єднання західної технології і східного духу". Ця традиція спрямованості зміни у напрямку взаємодії з іншими освітніми системами, культурами, технологіями в Японії здійснювалася за принципом "огляду вітрин".

У 1966 році був виданий документ "Імідж ідеального японця", в якому сконцентрована визначена система "морального виховання". Основна мета її полягає в тому, щоб сформувати задану суспільством модель особистості людини з "груповою свідомістю", національним характером, що відповідає поведінці справжнього громадянина Японії.

Дослідники Японії, наприклад К.І. Салимова, вважають, що ці моральні засади, закони зіграли одну з головних ролей у відновленні країни після II світової війни і саме ними багато в чому пояснюється "японське диво" розквіту цілком зруйнованої країни. Тому протягом всієї історії основна ставка робилася на формування таких моральних якостей, що відрізняють японців, дозволяють їм зберегти свою незалежність, вийти на рівень супердержави. В японському суспільстві цінуються не стільки професіонали вузької спеціалізації, скільки люди із широким загальною освітою, що вміють співпрацювати з навколишніми й колегами по роботі ¹.

Такий освітній ідеал визначив і відповідні вимоги до професійної підготовки вчителя в Японії в контексті ідеї полікультурності, а саме: орієнтація на формування японського виховного ідеалу як у майбутніх фахівців, так і в учнів як об'єктів виховного впливу незалежно від їхньої етнічної належності, з одного боку, та формування толерантного ставлення з боку майбутніх педагогів до всіх учнів незалежно від їхньої етнічної належності, з іншого боку; введення елементів мультикультуралізму в зміст професійної освіти майбутніх педагогів.

Освітня політика Польщі також зазнала істотних змін. До цього спонукали основні вимоги Болонського процесу, які надають студентіві широкі можливості для самостійності та виявлення творчих здібностей і шляхи їх реалізації. Відповідно, широкі освітні трансформації у Польщі розпочалися вже у 1989 р., коли розгорнулися широкі дискусії щодо вказаної проблеми серед науково-освітнього середовища в університетах. Сьогодні вона розробляється з урахуванням невирішених у минулому актуальних завдань, а також з орієнтацією на західноєвропейські тенденції розвитку освіти (У. Новацка, І. Шемпрух ²). Головна проблема минулого полягала в моноідеологізації та політизації. Саме тому на початкових етапах політичних і соціально-економічних перетворень (1993 р.) польський уряд опублікував документ "Гарна і сучасна школа – продовження змін у системі освіти". Оголошена в документі реформа серед введення альтернативних навчальних програм,

¹ Салимова К. И. Общеобразовательная школа Японии в XXI в. / К. И. Салимова // Педагогика. – 2002. – № 8. – С. 88–96.

² Шемпрух І. Тенденції розвитку педагогічної освіти вчителів у Польщі (1918–1999 рр.): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / І. Шемпрух. – К., 2001. – 43 с.

озброєння студентів уміннями, необхідними для життя в сучасному суспільстві та ін., передбачала збереження і використання позитивних традицій, у тому числі й взаємодії в колективі, навчання в команді та ін.

Прийнятий у 1994 р. Міністерством народної освіти документ "Головні напрямки вдосконалення системи освіти в Польщі" важливим орієнтиром визначив "...дотримання прав дитини та її основних свобод; повагу до батьків дитини, її культурної ідентичності, мови та національним цінностей країни, в якій вона живе або вихідцем якої є; підготовку дитини до громадського життя у вільному суспільстві, для якого характерна атмосфера взаєморозуміння і миру, толерантності, рівноцінності статей, а також дружби стосовно інших народів, етнічних і релігійних груп"¹. Усе це повною мірою стосується і студентської аудиторії та свідчить про те, що Польща реформує систему вищої професійної освіти відповідно до полікультурних традицій, які сформувалися в концепціях багатьох розвинутих країн. Так, найбільші університети країни, що мають усталені традиції полікультурності, такі як Варшавський університет, Ягеллонський університет (м. Краків), університет Марії Кюрі-Склодовської (м. Люблін) та ін. здійснюють професійну підготовку вчителя для дітей – представників етнічних меншин; тому в цих університетах активно розвивається україністика, русицистика тощо.

Провідними тенденціями педагогічної освіти в Польщі стали: соціально-культурна актуалізація майбутніх педагогів; зміна цілей навчання і виховного ідеалу у зв'язку зі змінами, що відбуваються в польському суспільстві та його долученням до європейського співтовариства; підготовка майбутніх педагогів до європейської інтеграції на інструментальному та екзистенційному рівнях; підготовка вчителя до формування відповідних інтерперсональних відносин в освітньому просторі, що ґрунтуються на толерантності, розумінні іншої людини, збереженні рівноваги між європейським і національним вимірами системи виховання; науковість, інтеграційність і міждисциплінарність змісту професійної підготовки майбутнього вчителя.

Аналіз досліджень, присвячених реформуванню освітньої системи Польщі, показує, що саме в плані гармонізації "моно" і "полікультур" можлива організація, за бажанням батьків, навчання в групах, класах або школах мовою тієї або іншої меншини або з додатковим вивченням рідної мови, історії та культури.

Найбільше досліджень, які викликають інтерес щодо порушеної проблеми, стосуються *досвіду Російської Федерації*. Аналіз досліджень дозволив зробити висновок. По-перше, зазначена проблема досить близька в плані загальних джерел виникнення, характерних для Росії й України. По-друге, її розв'язання російськими теоретиками і практиками може дати великий матеріал, цілком придатний для застосування до умов України, звичайно, з урахуванням її історичних, культурних і соціально-економічних умов. На думку В.Д. Шадрікова, протиріччя між етнокультурними процесами в Росії

¹ Савина А. К. Польша : образовательная политика государства для XXI в. / А. К. Савина // Педагогика. – 2002. – № 8. – С. 81.

й інтеграційними процесами в культурі "підсилюються за рахунок так званого парадоксу етнічності, так характерного для всього сучасного світу, – коли в міру поглиблення інтернаціоналізації культури зростає рівень національної самосвідомості" ¹.

Загалом, викликаний переходом до цивілізації техногенно-інформаційного типу, процес глобалізації відбився на всіх сферах життєдіяльності, в тому числі на динаміці розвитку освітньої системи. Разом із тим слід зауважити, що ідея глобалізму в силу власної внутрішньої природи властива російській філософсько-педагогічній думці. На сучасному етапі відбувається зміцнення соціально-культурної ідентичності Росії в рамках глобалістичних світових тенденцій, переважно у площині зіткнення екуменічного характеру російської культури і культури техногенно-інформаційного типу.

Як виявляється, тенденція росту етнічності, що спочатку не знайшла теоретичного пояснення, одержала назву "етнічного парадокса сучасності". Саме активізація процесів інтеграції та глобалізації в сучасному світі є причиною росту етнічного фактора російського соціуму. При цьому, в умовах зростання кількості та розмаїтості інформації значно утруднюється соціальна адаптація індивіда до сучасної цивілізації ².

У Законі РФ "Про освіту" визначено специфічні особливості розвитку національно-регіональних освітніх систем. Сучасна російська освітня практика визначила необхідність розробки концептуально-теоретичних підходів до проблеми розвитку національно-регіональних освітніх систем та професійної підготовки вчителя до діяльності в умовах полікультурного середовища. Так, у роботі В.І. Загвязинського "Проектування регіональних освітніх систем" уперше прогнозуються шляхи еволюції російської освіти в період "глибокої перманентної кризи". Як зазначає автор, "сьогодні висвітлюється важлива місія російської освіти – сприяти соціальній стабільності та прогресу, відновленню й розвитку культурного та кадрового потенціалу країни за допомогою гармонізації відносин у макро-, мезо- і мікросоціумі. Це стосується кардинальних, основних відносин у таких системах, як: "людина – природа", "людина – суспільство", "суспільство – природа", "людина – людина" ³.

Основні цілі та завдання освіти в сучасній Росії полягають у забезпеченні історичної наступності поколінь, збереженні, поширенні та розвитку національної культури; вихованні патріотів, громадян правової, демократичної, соціальної держави, що поважають права і свободи особи й володіють висо-

¹ Шадриков В. Д. Проблема системогенеза профессиональной деятельности / В. Д. Шадриков. – М. : Наука, 1983. – 185 с.; Шадриков В. Д. Развиваются ли методы исследования? / В. Д. Шадриков, В. С. Шубинский // Советская педагогика. – 1991. – № 7. – С. 48–52.; Шадриков В. Д. Философия образования и образовательные политики / В. Д. Шадриков. – М., 1993. – 181 с.

² Сусоколов А. А. Культурная инерция этносов : зло или благо? / А. А. Сусоколов // Народное образование. – 1994. – № 1. – С. 124–125.

³ Загвязинский В. И. Проектирование региональных образовательных систем / В. Загвязинский // Педагогика. – 1999. – № 5. – С. 17–24.

кою моральністю. Така постановка завдань вимагає формування у майбутніх педагогів цілісного світорозуміння й сучасного наукового світогляду, розвитку у них культури міжетнічних відносин.

Сучасні вимоги до введення національно-регіонального компонента змісту освіти пов'язані з необхідністю вирішити найскладнішу діалектично суперечливу проблему залучення людини до загально-цивілізаційних знань і цінностей одночасно із забезпеченням його національної самоідентифікації.

При цьому основною метою реалізації національно-регіонального компонента в шкільній освітній практиці виступає виховання і навчання людини основам національної культури, рідної мови з одночасним включенням її в систему світових загальнокультурних і моральних цінностей. У зв'язку з цим відбуваються відповідні зміни і в професійній підготовці вчителя, орієнтованого на реалізацію так означеного виховного ідеалу.

У сучасних наукових дослідженнях підготовку особистості до міжкультурної взаємодії визначають у кількох основних аспектах, а саме: 1) дидактичному, що відображає комплекс методів навчання міжкультурній взаємодії; 2) культурно-специфічному, що впливає на зміст навчання в контексті мільтикультуралізму; 3) психологічному (когнітивному, емоційному, поведінковому), що окреслюється сферою досягнення результатів.

Розв'язання завдань полікультурної освіти вимагає використання активних методів навчання. Так, В.Л. Аношкіна, С.В. Резванов пропонують використовувати в освітньому процесі ВНЗ під час проведення семінарських занять особистісно-орієнтовану технологію "діалогу культур"¹, оскільки культура, як вважають російські науковці, діалогічна за своєю природою.

Головні завдання полікультурної освіти в сучасній Росії, як вважає Л.Р. Садикова, полягають у: глибокому і всебічному оволодінні студентами культурою свого власного народу; вихованні позитивного ставлення до культурних розбіжностей; створенні умов для інтеграції студентів у культури інших народів; розвитку умінь і навичок продуктивної взаємодії з носіями різних культур; вихованні студентів у дусі миру, терпачості, гуманного міжособистісного спілкування². Реалізація полікультурної освіти, на думку більшості російських дослідників, висуває необхідність розробки програми підготовки викладача як посередника між культурами різних народів, організатора міжкультурної комунікації. Важливими компонентами педагогічної освіти в умовах багатокультурного світу і поліетнічного російського суспільства мають стати: знання викладачем завдань, основних ідей, понять полікультурної освіти; культурологічні, етноісторичні, етнопсихологічні знання,

¹ Аношкіна В. Л. Политкультурное образование в современном российском социуме (на примере технологии "диалога культур" [Електронний ресурс] / В. Л. Аношкіна, С. В. Резванов. - Режим доступа : <http://www.i-u.ru/biblio/archive/resvanov%5Fobrasovanie/04.aspx>

² Садыкова Л. Р. Поликультурное образование – актуальная проблема высшего учебного заведения / Л. Р. Садыкова [Електронний ресурс]. - Режим доступа : <http://www.tisbi.ru/science/vestnik/2004/issue4/Educate5.htm>

що дозволяють усвідомити різноманіття сучасного світу, забезпечити розуміння важливості культурного плюралізму для особистості та суспільства; уміння виділяти та вносити в зміст загальної освіти ідеї, що відображають культурне різноманіття світу, країни, етнічної групи; уміння організувати педагогічний процес як діалог носіїв різних культур у часі та просторі.

Визначені вище особливості перебудови системи освіти РФ в контексті ідей полікультурності визначили й специфіку професійної підготовки вчителя в контексті цих ідей, спрямовану на формування певних особистісно-професійних характеристик: 1) визнання майбутнім педагогом розмаїтості культур і народів, та орієнтація на об'єднуюче начало у взаємостосунках представників різних етносів як принцип професійної діяльності; 2) формування полікультурних знань, умінь і навичок майбутнього педагога, що реалізуватимуться в процесі діяльності в полікультурному освітньому просторі; 3) використання інноваційних педагогічних технологій, спрямованих на ідеї педагогічної підтримки та особистісно орієнтоване виховання з урахуванням етнокультурної унікальності кожного учня.

Загалом, сучасна полікультурна освіта має будуватися на основі врахування таких основних принципів: діалектичної включеності національної культури в систему російської та світової; історико-культурної та цивілізаційної спрямованості національної освіти, що допускає необхідність розкриття історичної обумовленості явищ минулого і сьогодення, вивчення фольклору, національного мистецтва, звичаїв і традицій; полікультурної ідентифікації та самоактуалізації особистості; глобальності культурно-освітнього процесу, відповідального за розвиток цілісного полікультурного світогляду; полікультурної толерантності та інтеросвітньої перспективи, що відображає механізм етнокультурної ідентифікації особистості до структури гармонізації міжетнічних відносин.

Відповідно, як вважає І.С. Бесарабова, полікультурну освіту можна визначити як особливий образ мислення, заснований на ідеях свободи, справедливості, рівності; освітня реформа, націлена на перетворення традиційних освітніх систем з тим, щоб вони відповідали інтересам, освітнім потребам і можливостям учнів незалежно від расової, етнічної, мовної, соціальної, гендерної, релігійної, культурної приналежності; міждисциплінарний процес, який пронизує зміст всіх дисциплін навчальної програми; методи і стратегії навчання; взаємовідношення між всіма учасниками навчально-виховного середовища; процес залучення вихованців до багатства світової культури через послідовне засвоєння знань про рідну і загальнонаціональну культури; озброєння учнів умінням критично аналізувати будь-яку інформацію, щоб уникати помилкових висновків; формування толерантного ставлення до культурних відмінностей ¹.

¹ Бессарабова И.С. Современное состояние и тенденции развития поликультурного образования в США: монография / И.С.Бессарабова. – Волгоград: Перемена, 2008. – С. 5–10.

Отже, вивчений нами досвід професійної підготовки вчителя в багатьох країнах світу в контексті ідеї полікультурності дозволив дійти висновку про те, що наявна соціокультурна ситуація в переважній більшості держав визначає специфіку педагогічної освіти. Проте проблеми полікультурності, мультикультуралізму, діалогу культур, етнокультурної толерантності є переважно близькими за своєю сутністю для всіх розглянутих нами суспільних організмів, а тому залишаються спільними і принципи полікультурної професійної підготовки педагогів, а саме: врахування в системі професійної підготовки соціального запиту на відповідний рівень кваліфікації фахівців, у тому числі в контексті наявної полікультурної ситуації; введення в систему професійної підготовки вчителя (фрагментарно чи системно) вивчення етнокультурного досвіду регіону й держави загалом; формування в ході професійної підготовки знань, умінь та навичок професійної діяльності в полікультурному освітньому просторі.

– Таким чином, сьогодні не виникає сумніву в актуальності полікультурної освіти, її гідного місця в теорії та практиці виховання підростаючих поколінь, необхідності активної розробки й уточнення цілей, завдань, функцій, змісту, технологій цього необхідного компонента освіти вітчизняними фахівцями. Важливо накопичувати й поширювати передовий зарубіжний досвід реалізації полікультурної освіти, досліджувати теоретичні аспекти розглянутої проблеми.

ТЕХНОЛОГІЯ ПОЕТАПНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ХУДОЖНЬО-ТЕХНІЧНОЇ ТВОРЧОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Одним із завдань, які стоять перед сучасною освітою, є підготовка людей високої освіченості й культури, кваліфікованих спеціалістів, здатних до творчої праці, професійного розвитку, мобільності в освоєнні та впровадженні сучасних технологій навчання. Реальна потреба українського суспільства в інтенсивному розвитку творчого потенціалу кожної людини зумовлює підвищення ролі у цьому процесі учителя. Особливе місце у системі формування творчої особистості посідає початкова школа, де закладається фундамент усієї системи пізнання. Саме вчитель початкових класів має навчити кожного учня самостійно мислити, розкривати можливості для розвитку творчого потенціалу, фантазії, інтуїції, відчуття, сприйняття мистецтва, художньо-технічної творчості.

На основі аналізу наукового доробку вчених та інтегративного підходу нами була розроблена особистісно зорієнтована технологія підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації художньо-технічної творчості учнів в умовах модульно-рейтингової системи навчання.

Технологія підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації художньо-технічної творчості учнів – це модель спільної роботи вчителя і учнів з планування, організації та проведення реального процесу навчання за умови забезпечення комфортності для всіх суб'єктів художньо-технічної діяльності.

Технологія включає такі компоненти як: ціле-мотиваційний, інформаційний, дієво-практичний, організаторський, творчо-пошуковий, емоційно-ціннісний, рефлексивно-діагностичний, оцінно-результативний.

Запропонована технологія побудована на основі сучасних концепцій полікультурного та естетичного виховання; включає як теоретичний, так і практичний аспекти, що містять інваріантний і варіативний рівні.

Результатом підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації художньо-технічної творчості молодших школярів у практичному вияві є готовність, творчий потенціал учителя. Творчий потенціал ми розглядаємо як творчий потенціал майбутніх учителів початкових класів враховується нами при розробці технології підготовки майбутніх учителів початкових класів, яка орієнтована на диференціацію та індивідуалізацію навчання.

На нашу думку, основа другої складової визначається реальною діяльністю вчителя.

Інваріантна складова розкриває макроструктуру реалізації технології підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації художньо-технічної творчості учнів, варіативна – індивідуалізує мікроструктуру. Системним технологічним утворенням, що пов'язує макроструктуру і мікро-

структуру втіленої технології підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації художньо-технічної творчості учнів, є художньо-технічна творчість.

У нашому дослідженні ціле-мотиваційним компонентом підготовки майбутніх учителів початкових класів є: професійна готовність майбутніх учителів початкових класів до організації художньо-технічної творчості учнів. Виходячи із педагогічного процесу формування готовності майбутніх учителів початкових класів до організації художньо-технічної творчості учнів. Нами було визначено компоненти структури технології підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації художньо-технічної творчості учнів:

1. Концептуальна основа і зумовлені нею цілі підготовки майбутніх учителів початкових класів представлена нами у рис. 2. Пріоритетні цілі, на які орієнтується викладач вищого навчального закладу – підготовка майбутніх учителів початкових класів здатних творчо здійснювати власну теоретичну, практичну та науково-методичну діяльність, компетентного в наукових психолого-педагогічних, методичних, художньо-естетичних і технологічних знаннях.

2. Діагностичний апарат – параметри, критерії, інструментарій дослідження результатів діяльності, процедури контролю виконаних дій. Моделі або способи модифікації моделей реалізації технології підготовки майбутніх учителів початкових класів визначені напрямками допустимих трансформацій нормативних компонентів.

3. Змістовна частина – зміст навчального матеріалу і його структуризація, узгоджена з дидактичною метою. Зміст навчання регламентується державною програмою, але може бути розширений і поглиблений для тих студентів, які проявляють інтерес і мають здатність до художньо-технічної творчості. Зміст навчання спрямовується на розкриття особистості майбутнього вчителя початкових класів, його творчого та технологічного потенціалу, формування його готовності до організації художньо-технічної творчості учнів.

Особливості подання і вивчення матеріалу значною мірою розкриваються у процесуальній частині.

4. Процесуальна частина. Формами організації процесу навчання у майбутніх учителів початкових класів є лекційна, лабораторно-практична, самостійна робота. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до організації художньо-технічної творчості учнів включає взаємопов'язані аспекти підготовки: художньо-технічний, психолого-педагогічний, які лягли в основу при визначенні власне поняття „підготовка майбутніх учителів початкових класів до організації художньо-технічної творчості”.

Отже, підготовка майбутніх учителів початкових класів до організації художньо-технічної творчості – це складний багатофункціональний процес, що забезпечується інтегративним поєднанням вивчення циклу психолого-педагогічних, художньо-естетичних дисциплін, організацією систематичної самостійної навчальної та позанавчальної діяльності студентів, включенням їх у систему педагогічних практик та позааудиторну творчу діяльність.

Художньо-технічна підготовка характеризується рівнем історико-теоретичних знань у галузі мистецтва; рівнем умінь і навичок у художньому сприйманні; рівнем умінь і навичок технології.

Змістом психолого-педагогічної підготовки є оволодіння студентами знаннями загальної педагогіки і психології, методикою та технологією здійснення художнього розвитку молодших школярів.

Психолого-педагогічна підготовка характеризується оволодінням гностичними, конструктивними, комунікативними, організаторськими, інтелектуальними, спеціальними вміннями.

Таким чином, змістом підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації художньо-технічної творчості учнів є формування досвіду майбутніх фахівців шляхом передачі мистецтвознавчих знань та художньо-технічних умінь учням початкових класів; здійснення художнього розвитку та виховання молодших школярів; організації і самоорганізації науково-дослідної роботи в галузі художнього та технічного розвитку молодших школярів.

Педагогічні інновації функціонують на трьох рівнях: *створення, освоєння, втілення*¹. Ми визначаємо структурне розшарування кожного рівня, складовими якого є визначальна, смислова ідея (своєрідне концептуальне ядро – концепт) і технічне забезпечення її реалізації, а саме: сукупність правил, способів, прийомів, форм і засобів, що втілюють концепт у практичний освітній процес (технологічна оболонка). Вона проектує впровадження заплановано-го у дійсність і вносить необхідні зміни, зумовлені практичними потребами.

На рівні *створення* нових підходів до підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації художньо-технічної творчості учнів ми розмежовували концептуальні та технологічні вимоги, незмінні й варіативні компоненти технології. На рівні *освоєння* перевіряли дієвість такого комплексу, а при *втіленні* – визначали умови, які сприятимуть його ефективному привласненню вчителем і модернізації особистого творчого та технологічного потенціалу.

На етапі формувального експерименту ми здійснювали підготовку майбутніх учителів початкових класів до організації художньо-технічної творчості, якій притаманні були такі складові: *теоретична частина; практична частина; науково-методична частина*.

Спецкурс „Методика викладання художньої праці в початкових класах” та факультатив „Організація художньо-технічної творчості учнів початкових класів” є складниками предметного блоку багаторівневої підготовки студентів.

Курс „Методика викладання художньої праці в початкових класах” розрахований на 54 години (10 годин лекційних, 10 годин практичних, 8 годин

¹ Освітні технології : навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін. ; за ред. О. М. Пехоти. – К. : Видавництво А.С.К., 2003. – С. 6.

лабораторних занять та 26 годин – самостійна робота), читається протягом 7 семестру і завершується заліком.

Факультатив „Організація художньо-технічної творчості учнів початкових класів” розрахований на 54 години (10 годин лекційних, 10 годин практичних, 8 годин лабораторних занять та 26 годин самостійна робота), читається протягом 4 семестру.

У процесі вивчення спецкурсу „Методика викладання художньої праці в початкових класах” та факультативу „Організація художньо-технічної творчості учнів початкових класів” передбачається вирішення завдань:

1. Формування у студентів навичок художнього аналізу творів живопису, графіки, скульптури, архітектури, народного декоративно-прикладного мистецтва як засобу художньо-технічної творчості учнів початкових класів.
2. Розкриття перед майбутніми вчителями початкових класів взаємозв'язку між виразними можливостями мистецтва і художньо-технічною творчістю молодших школярів.
3. Визначення та аналіз психолого-педагогічних основ художньо-технічної творчості дітей молодшого шкільного віку.
4. Вивчення студентами змісту й особливостей організації художньо-технічної творчості учнів початкових класів.
5. Опанування методикою та технологією художньо-технічної творчості у різні вікові періоди молодших школярів.
6. Систематизація знань про вікові, психологічні і художні особливості розвитку учнів початкових класів на всіх вікових етапах.
7. Ознайомлення з різноманітними технологіями художнього розвитку дітей молодшого шкільного віку.
8. Навчання практичних та методичних умінь створення художнього образу в різних видах образотворчої та трудової діяльності.
9. Формування вмінь дослідницької діяльності в галузі художньо-технічної творчості учнів початкових класів.
10. Розвиток аналітико-оцінювальної діяльності в аналізі різних підходів і поглядів на проблему художньо-технічної творчості молодших школярів.
11. Формування власної позиції ефективної організації художньо-технічної творчості кожного учня, з урахуванням його індивідуальних і вікових особливостей розвитку.

Зміст структурується на основі блочно-модульного підходу. Системоутворюючими складниками змісту є один із видів образотворчого мистецтва, мистецтво архітектури та народне декоративно-прикладне мистецтво і психологічні основи художньо-технічної творчості. Модульний підхід дозволяє структурувати зміст спеціальної навчальної дисципліни у напрямі безперервності, системності, згідно з професійною спрямованістю. Кожний модуль має теоретичні основи певного виду мистецтва; сприймання дітьми художнього образу визначеного виду мистецтва; використання учнями початкових класів виразних засобів мистецтва в художньо-технічній творчості; методику в організації художньо-технічної творчості молодших школярів у різні вікові

періоди; діагностику художнього сприймання певного виду мистецтва і художніх здібностей учнів у відповідній творчій діяльності; розвиток творчості в художньо-технічній діяльності молодших школярів.

Специфіка кожного модуля полягає в тому, що предметом розгляду є інший вид мистецтва і відповідний йому вид художньо-технічної творчості, доступний сприйняттю учнів початкових класів.

Крім того, визначаються основні види знань та поняття кожного модуля: мистецтво, виразні засоби, художній образ, художній розвиток, художнє виховання, образотворче мистецтво, здібності до образотворчої діяльності, здібності до трудової діяльності, образотворчі вміння, трудові вміння, творчість, художньо-технічна творчість, дизайн, конструювання, моделювання, обдарованість.

Кожний модуль вважається одиницею завершеного повідомлення з виокремленням об'єкта вивчення цілеспрямовано і послідовно, структуруванням інформації з дотриманням логіки вивчення навчальної дисципліни.

Визначаються засоби навчання, форми та методи роботи зі студентами, щоб кожен з них міг виявити особистісне ставлення до навчального матеріалу, успішно його засвоїти.

Враховуючи особливість модульного навчання в забезпеченні можливості самостійного навчання студентів при організаційному та мотиваційному управлінні з боку викладача, структура кожного модуля сприяє виділенню головного, визначає дозування навчального матеріалу. Інформація вноситься в структуру модуля цілеспрямовано і послідовно, зорієнтована на логіку вивчення навчальної дисципліни, яка складається з автономних блоків, що мають свої специфічні функції в загальній структурі.

Кожний модуль передбачає послідовне оволодіння змістом спецкурсу „Методика викладання художньої праці”, побудований з урахуванням рівнів засвоєння знань, основою розробки яких є послідовність розвитку розумових процесів: перший рівень – сприймання та розуміння; другий рівень – відтворення знань; третій рівень – практичне застосування знань; четвертий рівень – творче використання знань.

Зміст кожного модуля також структурується на основі послідовності навчальних дій. У першому модулі подано інформацію на рівні узагальнених визначень, про основне поняття певної теми, встановлено зв'язок між його значущістю для практичної професійної діяльності. Другий модуль передбачає відпрацювання, закріплення та узагальнення попереднього матеріалу, забезпечує безпосередній зв'язок теорії з практикою. У третьому модулі відбувається використання теоретичних та практичних знань у науково-дослідній діяльності.

Кожний модуль включає навчальні теми. Одночасно з визначенням мети кожного з них визначається підготовленість студентів до роботи на певному етапі пізнання. Показником такої підготовленості виступають внутрішньо предметні знання, отримані на попередньому етапі вивчення модуля, або міжпредметні знання, які здобуті при вивченні інших навчальних дисцип-

лін. Визначається значення кожного навчального складника, планується діяльність студентів по засвоєнню знань.

Теоретичні знання допоможуть диференційовано підійти до розробки і вирішення різноманітних діагностичних і практичних завдань.

Оволодіння технікою створення художнього образу в аплікації уможливить доцільне й адекватне застосування її у створенні того чи іншого образу та розробці методики і технології художньо-технічної творчості учнів початкових класів.

Знання вікових і психологічних особливостей розвитку дітей молодшого шкільного віку допоможе більш ефективно здійснювати розвиток особистості дитини, виявляти її художні здібності, обдарованість, образотворчі й трудові уміння, художньо-технічну творчість, забезпечить створення розвивального середовища.

Оволодіння попереднім матеріалом сприятиме успішній організації власне художньо-технічної творчості молодших школярів.

Зміст кожного модуля передбачає вивчення питань методики і технології ознайомлення дітей з конкретним видом мистецтва та організацією художньо-технічної творчості учнів початкових класів.

Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до організації художньо-технічної творчості учнів здійснювалося на інформаційно-теоретичному, лабораторно-практичному, процесуально-діяльнісному, аналітико-корективному та самостійно-творчому етапах. Відповідно до кожного етапу визначено цілі, зміст, форми та засоби педагогічної технології підготовки майбутніх фахівців педагогічного факультету до організації художньо-технічної творчості молодших школярів.

На *інформаційно-теоретичному етапі* ми здійснювали підготовку майбутніх учителів початкових класів до організації художньо-технічної творчості учнів у культурно-освітньому, соціально-педагогічному та науково-дослідному аспектах. У процесі вивчення спецкурсу відбувається розвиток умінь до адаптування і конструювання найефективніших технологій художньо-технічної творчості молодших школярів; активне включення студента в процес оволодіння методикою та технологією ознайомлення дітей з різноманітними видами мистецтва; організація художньо-технічної творчості; здійснення діагностики художніх здібностей дітей.

До змісту художньо-педагогічної підготовки ми включали сукупність мистецтвознавчих, практичних умінь у художньому сприйманні й художньо-технічній діяльності, психолого-педагогічних знань про вікові та індивідуальні особливості розвитку художньо-технічної творчості учнів початкових класів, знань про зміст, принципи і форми організації художньо-технічної творчості молодших школярів.

Слід відзначити, що зміст спецкурсу „Методика викладання художньої праці” та факультативу „Організація художньо-технічної творчості учнів початкових класів” змодельований нами на основі таких вимог до предмет-

них знань конкретної навчальної дисципліни та завдань технології моделювання, як:

1. Вивчалися, аналізувалися знання, які є змістом спеціальної навчальної дисципліни.

2. Визначалися знання, які мають професійну педагогічну значущість, логічну чіткість та несуперечливість. Виділялися структурні компоненти певних загальних властивостей знань.

3. Знання структурувалися, тобто різноманітний матеріал був уведений до меншої кількості узагальнених знань.

4. У моделюванні змісту навчальної дисципліни виокремлювалося декілька напрямів: узагальнення об'єктів вивчення (види мистецтва); класів узагальнених об'єктів (жанри, виразні засоби мистецтва); видів знань згідно із рівнями: структурного, функціонального; взаємозв'язків різних вікових періодів учнів початкових класів, видів образотворчої та трудової діяльності, конкретної художньо-технічної творчості з адекватним їй видом мистецтва.

5. Знання відбивалися різноманітними способами: схематичним, образним, символічним.

6. Враховувалися властивості знань, критерії їхніх характеристик та зв'язків.

7. Знання структурувалися з урахуванням виділених модулів, тем, навчальних питань, навчальних складників у певній послідовності, з виділенням модулів навчальної дисципліни, з виділенням класів предметних знань. Кожний модуль поділявся на теми на основі видів знань кожного класу; потім у модулі виділялися теми, в яких розглядалися основні властивості кожного з видів знань.

8. Нами враховувалися принципи моделювання та блочно-модульне структурування навчального матеріалу, що значно поліпшує засвоєння змісту навчальної дисципліни. Схематизація навчального матеріалу здійснювалася вертикально і горизонтально.

9. Використовувався принцип наступності з урахуванням засвоєних раніше знань.

Ефективною формою методичного управління художньо-педагогічною підготовкою студентів педагогічного факультету в процесі вивчення спецкурсу „Методика викладання художньої праці в початкових класах”, факультативу „Організація художньо-технічної творчості учнів початкових класів” виявилось читання лекцій за опорними конспектами. Опорний конспект допомагає вирішити основне завдання, яке ставить перед собою викладач – це привернути увагу студентів до навчальної дисципліни, яку вони вивчають, сформувати вміння і навички її самостійного вивчення. Застосування опорного конспекту і робота з ним на різних етапах вивчення запропонованого спецкурсу активізує пізнавальну діяльність студентів, їх самостійну роботу, сприяє глибокому засвоєнню матеріалу. Регулярне використання студентами опорного конспекту сприяє безпосередньому запам'ятовуванню алгоритмів виконання завдань і системному усвідомленню навчального матеріалу.

Використання опорного конспекту добре узгоджується з інформаційною системою організації навчального процесу і не потребує ніякої перебудови. Опорний конспект має вигляд таблиць, схем, текстів, які використовуються при читанні лекції. В опорному конспекті кодується певна інформація з визначеною темою. Запам'ятовуючи окремі символи, схеми, поняття, студенти фактично запам'ятовують їх розшифрування і структурно-логічний зв'язок. У конспект включається матеріал, необхідний для засвоєння студентами.

Аналізуючи стан традиційного викладання навчальної лекції, ми зробили висновок, що методичною складністю для викладача є переборення інерційного підходу студентів до засвоєння знань, коли вони прагнуть дослівно записати лекцію. Навчання студентів відтворювати в конспекті структуру і сутність почутого, виявляти логіку лекції було визначено як одне з важливих завдань засвоєння змісту спеціальної навчальної дисципліни. У цьому передбачається шлях підвищення пізнавального впливу лекції і подальшої успішної організації самостійної роботи.

У процесі вивчення спеціальної навчальної дисципліни студентам пропонується алгоритм дій:

1. Конспект лекції починається з визначення теми, навчальних питань, списку рекомендованої літератури.

2. На початку лекції важливим є визначення актуальності теми та її місця в навчальній дисципліні і професійній підготовці, коротка характеристика рекомендованих навчальних посібників.

3. Форма конспекту, повнота записів лекції забезпечує зручність у подальшій роботі над лекційним матеріалом, а саме в доопрацюванні і доповненні конспекту: перечитати записи, заповнити пропущені місця; виписати на поля деякі цитати; доопрацювати структурне оформлення лекції; використовуючи словники, пояснити на полях терміни, що трапляються вперше, зміст понять; на полях у відповідних місцях лекції виписати основні положення, рекомендованих статей чи даних з теми, які представлені в інших джерелах, із вказівкою на їх бібліографічні дані.

Уміння записувати та якісно доопрацьовувати текст лекції сприяє активізації творчого мислення, міцності засвоєння матеріалу, забезпечує успішну самостійну підготовку до семінарів і заліку.

Майбутні вчителі початкових класів під час лекційних занять ознайомлюються з двокомпонентною побудовою пояснення матеріалу, вивчення теоретичного матеріалу та навчання способів і прийомів його застосування.

У теоретичній частині лекційного заняття виклад матеріалу студентам педагогічного факультету вимагав одночасно відпрацювання практичних умінь. Отже, у структурі лекції теоретичний і практичний компоненти неодноразово чергувалися.

Майбутні вчителі початкових класів були переконані у тому, що пояснення вчителя, адресовані учням, які мають різний рівень сприймання і нахили, не можуть міцно закріплюватися у свідомості кожного. Тому і з'явився принцип багатоступеневого навчання для здійснення диференційованого

підходу при вивченні і закріпленні нового матеріалу. Його структура відображена на рис. 1.

Сутність запропонованого принципу ми розглядаємо в організації диференційованої роботи з учнями на етапі одержаних нових знань. Такий принцип передбачає раціональне поєднання колективної, групової та індивідуальної форм навчання і реалізацію конкретної мети – засвоєння нового матеріалу всіма учнями безпосередньо на уроці.

Метою лабораторно-практичного етапу було цілеспрямоване формування готовності майбутніх учителів початкових класів до організації художньо-технічної творчості учнів. Основними завданнями цього етапу є використання знань, вмінь, навичок, прийомів самоосвіти у ході вивчення як психолого-педагогічних, так і художньо-естетичних дисциплін. Основними формами організації навчання є практичні заняття, робота в мікрогрупах (3-5 студентів), консультації, забезпечення студентів алгоритмами виконання творчих завдань, методичні майстерні, тренінги.

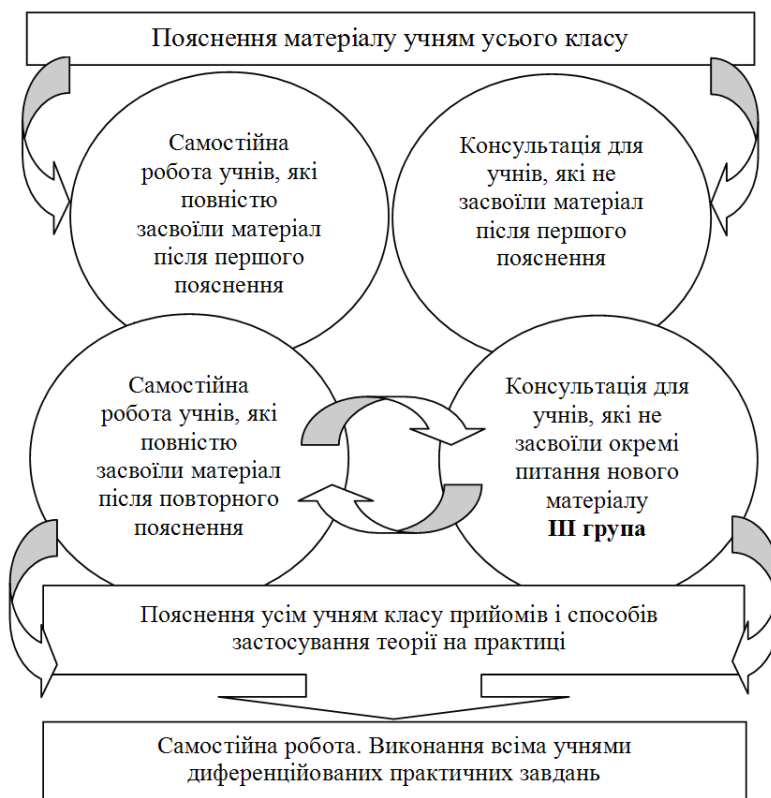


Рис. 1. Структура багатоступеневого навчання

Практичні заняття, забезпечують формування переконань студентів на основі отриманих ними знань на лекціях або з літературних джерел, формування вмінь висловлювати судження, формулювати точки зору, зіставляти їх, робити певні умовисновки. Основою для досягнення активності студента на

практичному занятті є робота в мікрогрупах. Завдання для мікрогруп передбачають обов'язкову участь кожного студента в їх виконанні: висловити власну точку зору по запропонованому тексту (думці, ідеї); скласти опорну тему і розповідь за нею; захистити модель, змодельовати ситуацію, скласти розповідь-естафету і т. п. Доцільною є здійснення підготовчої роботи: проведення тренінгу з спілкування, забезпечення студентів алгоритмами виконання деяких завдань і ін.

Посилаючись на думку психологів, що педагогічне спілкування відбувається в тому випадку, коли в спілкуванні задіяний кожен учасник, взаємодія викладача зі студентами на практичному занятті будується так, щоб студенти були головною дійовою особою, ретельно продумуються ролі, що виконуються кожним учасником, створюються такі умови, щоб студент був поставлений в проблемну ситуацію.

Процесуально-діяльнісним етапом передбачено формування системи умінь, що дозволяють систематизувати, узагальнювати, свідомо сприймати та відтворювати візуальні образи, застосовувати асоціативні зв'язки у художньо-технічній творчості, збагатити конструктивне мислення студентів. Такий етап спрямований на формування готовності майбутніх учителів у процесі педагогічної шкільної практики, де вони демонструють рівень своєї підготовки. На установчій конференції, ознайомлено студентів зі схемами аналізу уроків, акцентовано увагу на використання новітніх особистісно-зорієнтованих технологій навчання під час проведення уроків та позакласних заходів.

З позиції розвивального навчання змінюється також методичне управління лабораторними заняттями. В процесі вивчення спецкурсу „Методика викладання художньої праці в початкових класах”, факультативу „Організація художньо-технічної творчості учнів початкових класів” використовуються ділові імітаційні ігри як засіб художньо-педагогічної підготовки студентів. Результатом такої роботи може бути захист розробленої моделі різних аспектів професійної діяльності. В цих формах навчання студентами виявляються теоретичні закономірності, принципи. Наприклад, студентам пропонується описати конкретну подію, факт, дії дослідника, оцінити наслідки ситуації, визначити своє ставлення до факту і ін.

У процесі вивчення спецкурсу „Методика викладання художньої праці в початкових класах” використовуються різноманітні прийоми навчання. Сутність таких методичних прийомів, як „Мозковий наступ”, „Штурм”, полягає в роботі над проблемною ситуацією, в організації активного колективного пошуку вирішення проблеми шляхом збирання ідей, в виробленні пропозиції аналізу, запропонованих шляхів пошуку; у виборі оптимального рішення. Ця форма сприяє розвитку динамічності розумових процесів, здатності творчо використовувати наявні знання і досвід.

Під час педагогічної практики майбутні вчителі початкових класів урок будують так: за допомогою найбільш раціональних методів відбувається пояснення нового матеріалу із наведенням найпростіших зразків його застосу-

вання. Молодші школярі, які зрозуміли пояснення, переходили до практичної самостійної роботи (це робота з підручником, письмові відповіді на запитання, створення виробів художньо-технічної творчості).

Учитель знову пояснював матеріал, але тепер у формі діалогу: він спілкувався з учнями, уточнюючи не зрозумілі для них моменти. У результаті спільно узгоджених дій II група учнів початкових класів приступала до виконання практичної роботи. Далі вчитель, застосовуючи індивідуальний підхід, працював з учнями III групи.

Творча самостійна робота пропонується на 3-4 рівнях складності, і кожний учень сам обирає посильний варіант. Варіанти відрізнялися не обсягом виконуваної роботи, а якісними особливостями задач та рівнем вимог. Вправи III рівня були своєрідним алгоритмом діяльності, оскільки вказували на послідовність прийомів для отримання кінцевого результату.

Завдання I варіанту мали оригінальний чи проблемний характер. Вони були розраховані на високі творчі навчальні можливості учнів, на виявлення гнучкості та глибини мислення. Складність диференційованих завдань підвищувалася у процесі вивчення теми. Вони поділялися на індивідуальні та групові.

Для індивідуальної і самостійної роботи в навчальних планах підготовки фахівців на педагогічному факультеті Житомирського державного університету імені Івана Франка передбачена певна кількість годин. Успішність навчання і ефективність самостійної роботи багато в чому залежить від методичного забезпечення навчальної дисципліни. Методичні розробки активізують роботу студентів на лекціях, бо, знаючи попередній матеріал, вони краще опановують наступний, а також, опрацювавши питання наступного заняття, вони більш конкретно сприймають лекційний матеріал і вже на лекції можуть виділити найбільш суттєві питання.

Навчальна діяльність студента як суб'єкта освітнього процесу під керівництвом викладача має перейти у самонавчання, самовиховання та саморозвиток.

Планування самостійної роботи студентів по вивченню спецкурсу „Методика викладання художньої праці в початкових класах” здійснюється за такими напрямками: репродуктивна робота за зразком; реконструктивно-варіативна робота; частково-пошукова робота; творча робота.

Художньо-педагогічна підготовки студентів найбільш продуктивна в умовах самостійної роботи з врахуванням таких особливостей: самостійна робота індивідуальна за змістом; колективна в обговоренні результатів; диференційована щодо визначення завдань; безперервна в часі вивчення курсу; фронтальна за темами навчальної програми курсу та цілями її вивчення; творча за методами та прийомами виконання; варіативна за формами виконання та звітності; різноманітна за видами діяльності; професійна за змістом; світоглядна, цілеспрямована; динамічна за програмним забезпеченням; органічно зв'язана з науково-дослідною роботою.

Планування самостійної роботи передбачає вирішення таких завдань: виділяти питання для самостійної роботи з урахуванням поглиблення та розширення знань по вивченню курсу; завдання повинні передбачати зміст майбутньої, професійної діяльності, взаємозв'язок з аудиторними заняттями (лекцією та лабораторно-практичними заняттями), з наступною професійною діяльністю; прогнозувати характер труднощів під час виконання завдань; розробити методику контролю.

Ефективність планування самостійної роботи забезпечується розробкою програми запропонованого спецкурсу на принципах модульного підходу, на підставі якого частини курсу оформлюються у вигляді одиниць завершеного повідомлення, з виділенням об'єкта вивчення, обсягу знань, умінь, навичок, проблем.

Організація самостійної роботи студентів перебуває в прямій залежності від підготовленості до неї самого викладача.

Особливо ефективним методом організації самостійної роботи є так званий „Маршрут” – індивідуальне комплексне завдання, що складається з 5-7 теоретичних, практичних та описових завдань. Ці завдання охоплюють коло питань кожного модуля. Завдання кожного маршруту пов'язуються з якимось одним видом мистецтва й адекватною йому художньо-технічною творчістю молодших школярів, зумовлюють вивчення психолого-педагогічних аспектів художньо-технічного розвитку учнів початкових класів. Виконання завдань кожного конкретного маршруту передбачає наявність знань усього змісту запропонованого спецкурсу, а також міждисциплінарних знань навчальних дисциплін культурологічного та психолого-педагогічного циклу. Завдання для самостійної роботи „Маршрут” вибирається кожним студентом на початку вивчення спецкурсу. Порядок виконання завдань визначається порядком їхнього розташування у маршруті, але може також змінюватися самим студентом. Маршрутна технологія передбачає різноманітні форми взаємодії лекції з організацією самостійної роботи студентів: лекція передуює самостійній роботі, самостійна робота здійснюється в ході лекції; самостійна робота передуює лекції. Таким чином, „Маршрут” активізує сприймання змісту лекції, прогнозує подальше пізнання, формує цілісне бачення проблеми художньо-технічної творчості учнів початкових класів, вимагає творчого підходу до вивчення спецкурсу, сприяє регулярному та неформальному співробітництву з викладачем. Форма контролю за виконанням самостійного семестрового завдання може бути варіативною: регулярний поточний контроль кожного завдання „Маршруту” або заключний контроль у кінці семестру. Форма звітності може бути призначена викладачем чи вибрана студентом за бажанням. Творчим завданням за маршрутною технологією як технологією самостійного вивчення навчальної дисципліни є завдання складання нового семестрового „Зворотного маршруту”. Творче завдання припускає самостійну розробку завдань для зворотного маршруту вже з іншими висхідними даними (інший вид мистецтва, інший взаємозв'язок мис-

тецтва з видом художньо-технічної творчості молодших школярів і т.п.) або інший порядок вирішення завдань.

Вивчення спеціальної навчальної дисципліни на основі розроблених „маршрутів” влучно вписується у рейтингову систему оцінки якості знань студентів. Завдання диференціюються за складністю і можуть оцінюватися викладачем різною кількістю балів. Згідно рейтинговим підходом, кожне навчальне завдання маршруту залежно від його складності оцінюється балами (від мінімального балу – 1 до максимального – 7 при загальній рейтинговій оцінці – 100 балів). У кінці семестру здійснюється підрахунок рейтингу і перехід на дванадцятибальну оцінку: 95 балів – „відмінно”, 85 балів – „добре”, 75 балів – „задовільно”. Виконання семестрового завдання є обов'язковим для всіх студентів, які вивчають навчальну дисципліну, а оцінка в балах входить в обов'язкову суму балів та складає частину рейтингу з дисципліни.

Успішному розвитку самостійної роботи студентів сприяла також форма організації самостійної роботи студентів за вивчення спеціальної навчальної дисципліни за опорними темами. Така робота полягає в тому, що студент протягом усього періоду опанування кожного модуля навчальної дисципліни поглиблено вивчає одну конкретну тему з обсягом розвивальних питань, які розкривають основний зміст, частини курсу. Завдяки цьому досягається індивідуальний та диференційований підхід до організації самостійної роботи при єдиних для всіх завданнях та цілях. Робота над опорною темою передбачає постійну творчу реалізацію основних концептуально-проблемних завдань, які розглядаються кожною темою лекційного курсу і визначають програмно-цільовий, динамічний характер навчання. Цим забезпечується, з одного боку, управлінська роль лекції, а з іншого – єдність теоретичної та практичної підготовки, взаємозв'язок лекції з самостійною роботою та іншими формами вивчення спеціальної навчальної дисципліни. Робота над опорними темами поглиблює пізнання студентами конкретної галузі знань, є передумовою науково-дослідної діяльності, навчання за індивідуальною освітньою програмою.

Виконання нетрадиційних завдань самостійної роботи у вигляді опорних тем та маршрутів ставить студентів у ситуацію тісного контакту з викладачем, забезпечує впровадження у навчальний процес таких форм навчання, як лекція-діалог, студентська лекція, лекція-дискусія та ін., забезпечує неформальне співробітництво та творчий пошук у навчальній діяльності.

Модульне структурування змісту спецкурсу „Методика викладання художньої праці в початкових класах” сприяє зміні функції педагога від інформаційно-контролюючої до консультативно-координуючої. Змінюються також методи, форми і засоби навчального процесу, які передбачають перехід від інформаційно-ілюстративного викладання до проблемно-пошукового.

До таких ефективних форм можна віднести ділові ігри, евристичні бесіди, аукціони передових педагогічних ідей, розумовий штурм, дискусійний клуб.

Особливістю індивідуально-комплексних планів-завдань є те, що один студент послідовно, від курсу до курсу, виконує декілька проектів-планів з різних навчальних дисциплін, які об'єднуються загальним завданням. Такі завдання називаються з'єднаними. Комплексно-колективні плани-завдання передбачають вивчення проблеми різними навчальними дисциплінами за єдиним проектом, розробленим за спіральною схемою.

Модульне навчання сприяє індивідуалізації навчання, забезпечує гнучкість планування, допомагає кожному студенту вибрати свій власний темп, обґрунтувати свій творчий розвиток.

Зокрема, при вивченні питання сюжетно-тематичного малювання молодших школярів студентам пропонується самостійно вивчити правила і прийоми композиції і, відповідно до цього, проаналізувати серію учнівських малюнків, визначити своєрідність їх композиційної побудови, своєрідність задуму, творчої манери.

На основі засвоєння теоретичного матеріалу, опрацювання методичної літератури студенти вибирають, систематизують і розробляють різноманітні види завдань для молодших школярів, об'єднуючи їх єдиним змістом (наприклад, завдання „Чи в саду, чи на городі“, „Подорож у країну казок“, „Відгадайко“, „Незнайко“ і т. п.). Працюючи з варіативними програмами виховання і розвитку дітей молодшого шкільного віку, студенти засвоюють не лише основні концептуальні положення, але й своєрідність мистецтвознавчих знань, інноваційні підходи до організації освітньо-виховної роботи з учнями початкових класів.

Використовуються також завдання-вказівки, мета яких полягає в оволодінні новим педагогічним мисленням. Пропонуємо такі їх види: скласти план роботи для самоосвіти за певною програмою; визначити основні напрями ускладнення в роботі з молодшими школярами з певного виду художньо-технічної творчості; розробити навчально-дослідні завдання, спрямовані на діагностику і вдосконалення художньо-технічного розвитку учнів початкових класів.

Важливим напрямом у самостійній роботі студентів є вирішення проблемних завдань, які спочатку визначаються на лекціях-дискусіях і дають можливість студентам активно включитись у проблему, що розглядається.

Результати самостійної роботи та проекти проведення уроків майбутні вчителі початкових класів демонструють на лабораторному занятті, під час виставок творчих робіт, на конкурсах, турнірах, змаганнях тощо.

Виходячи зі специфіки психолого-педагогічних методів та психологічних особливостей молодших школярів, ми запропонували такі форми та засоби художньої освіти, які впроваджені в навчально-виховний процес, – самоаналіз, тренінги, творчі проекти.

Програми самоаналізу сприяють реалістичним уявленням молодших школярів про себе, забезпечують переосмислення своїх здібностей та можливостей, формують в особистості потребу в самовихованні, дають змогу вчителю враховувати індивідуальні темпи розвитку учнів, а також надавати

диференційовану допомогу у вихованні ціннісного ставлення до художньо-технічної творчості.

Тренінги активізують спілкування учнів, у результаті чого розвивається їхня самосвідомість, самоконтроль та саморегуляція, коригуються потреби, мотиви та ціннісні орієнтації щодо художньо-технічної творчості, формуються вміння швидко пристосовуватися до нових ситуацій, знаходити альтернативні рішення, абстрактно мислити.

У процесі викладання спецкурсу „Методика викладання художньої праці в початкових класах” нами застосовано також метод творчого проектування, який належить до особистісно орієнтованих технологій навчання. Цей метод сприяє вивільненню творчого потенціалу студентів, дає їм можливість вільного вибору у прийнятті певних рішень. Метод творчого проектування – це одна з технологій проблемного навчання та виховання. Основою для творчого проектування є об’єктивна чи суб’єктивна проблемна ситуація. Студентам під час творчого проектування необхідно навчитися висловлювати свою думку, вчитися розв’язувати нові нетипові задачі, логічно мислити, виявляти власні якості.

Важливим етапом у художньо-педагогічній підготовці студентів є не тільки виявлення рівня засвоєння знань, а й перевірка на вірогідність розробленого змісту спеціальної навчальної дисципліни та методичного управління, в основу чого покладено функції і види контролю.

Для об’єктивної оцінки засвоєння модулів ми звернулися до розробки критеріально-орієнтованих завдань, тестів. Вивчення теоретичних основ організації контролю сприяє врахуванню рефлексії як ефективного засобу виявлення рівня засвоєння знань та вмінь, педагогічної діагностики, критеріально-орієнтованого оцінювання змісту навчання, запропонованого студентам для засвоєння. Адже про методичне управління процесом навчання можна говорити лише тоді, коли забезпечується зворотний зв’язок, рефлексія у вигляді роздумів, самопостереження, самоаналізу власних думок і переживань, самооцінки.

Для відображення педагогічної рефлексії необхідно використовувати контроль на початку вивчення дисципліни, бо інформація про висхідний рівень знань і вмінь надзвичайно важлива для педагогічної взаємодії. Поточний контроль необхідний для внесення коректив у процес навчання. Кінцевий контроль використовується не лише для оцінки знань і вмінь, а також для визначення стратегії подальшого навчання.

Ступінь розуміння матеріалу перевіряється в поточному контролі під час вирішення художньо-педагогічних завдань. Рубіжний контроль здійснюється в кінці вивчення кожного модуля з метою контролю якості засвоєння знань навчального матеріалу, що міститься в кожному модулі. Така форма роботи вимагає значної підготовки і проведення в спеціально відведений час згідно з графіком, затвердженим і доведеним до уваги студентів на початку семестру. Формою рубіжного контролю може бути контрольна робота. Результати написання цієї роботи впливають на хід подальшого навчання; хо-

роші знання дозволяють студентам переходити до вивчення наступного модуля, а недостатні знання вимагають доопрацювання.

Модульний принцип побудови змісту спецкурсу „Методика викладання художньої праці” сприяє розробці рейтингової системи контролю з уведенням багатобальної системи оцінки, яка дозволяє, з одного боку, виявити індивідуальні здібності студентів у ширшому обсязі, а з іншого – об'єктивно оцінити в балах знання та вміння студентів щодо виконання окремих видів завдань. Кожне навчальне завдання залежно від рівня його складності оцінюється від 1 до 5 балів. Весь період вивчення курсу припускає отримання за поточним контролем максимальної кількості балів – 100.

Ключ для переходу до традиційної оцінки за поточним контролем: 81-100 балів – „відмінно”; 80-60 балів – „добре”; 59-40 балів – „задовільно”; менше 40 балів – „незадовільно”.

Рейтинг розглядається не лише як засіб перевірки знань, форм роботи, але і як засіб ефективної організації самостійної роботи студентів.

Перед початком вивчення запропонованого спецкурсу застосовувався вхідний контроль, що дозволяє здійснювати діагностику початкового рівня психолого-педагогічних, методичних, художньо-естетичних, технологічних знань студентів, вихідний контроль виступав органічним компонентом усього навчального процесу і його індикатором; рубіжний контроль виконував сигнальну функцію у прийнятті корегуючих рішень; кінцевий контроль уможлиблював зіставлення загальних результатів зі стандартами.

При розробці завдань увага приділялася змістовій і процесуальній стороні критеріально-орієнтованих завдань.

До першої групи критеріально-орієнтованих завдань ми віднесли типові завдання для студентів. Друга група критеріально-орієнтованих завдань спрямована на виявлення моделюючих вмінь. Третя група завдань – творчі. Четверта група критеріально-орієнтованих завдань спрямована на виявлення орієнтації студентів у майбутній професійній діяльності.

Результати виконання завдань підлягали експертній оцінці і математичній обробці на основі застосування положень теорії вірогідності і математичної статистики, при цьому коефіцієнт художньо-педагогічних знань, умінь і навичок, здобутих студентами, визначався як середнє квадратичне статистичної обробки результатів виконання критеріально-орієнтованих завдань студентами. Виділено середнє квадратичне відхилення, яке визначалося за кількістю помилок, котрі були допущені студентами при виконанні критеріально-орієнтованих завдань порівняно з ідеальним варіантом їх виконання.

Для розрахунку взято результати двох серій замірів: повторне тестування на одній вибірці через певні проміжки часу, відповідно до логіки вивчення спеціальної навчальної дисципліни та тестування на двох вибірках, тобто одночасне тестування груп, які навчалися за експериментально організованою художньо-педагогічною підготовкою та груп, які навчалися в традиційних умовах.

Показником, що засвідчує рівень засвоєння змісту спеціальної навчальної дисципліни в поточному контролі, була величина, що вираховувалася між кількістю респондентів, які правильно виконали завдання після першого етапу вивчення курсу, і кількістю респондентів, які правильно виконали завдання після завершення вивчення курсу. Методи встановлення показників виконання критеріально-орієнтованих завдань ґрунтувалися на експертному аналізі і полягали в тому, що кожному завданню приписувалася вірогідність, що воно буде правильно виконане студентом, який засвоїв матеріал спецкурсу. За сумою цих вірогідностей встановлювався критеріальний бал.

При складанні критеріально-орієнтованих завдань визначали значущість кожного завдання як показника рівня засвоєння знань спеціальної навчальної дисципліни.

Критеріально-орієнтовані завдання визначалися за чотирма рівнями (пізнавально-ознайомлюваний, репродуктивний, конструктивно-варіативний, творчий). За результатами виконання завдання високого рівня значущості можна стверджувати про високий рівень знань студентів. Правильне і повне виконання студентами цих завдань є показником успішного засвоєння матеріалу спецкурсу „Методика викладання художньої праці в початкових класах”.

Експертна оцінка значущості кожного завдання дозволяє отримати критеріальний бал, на підставі якого студенти поділяються на групи. Критеріально-орієнтованими вважалися також 10 завдань для самостійної роботи студентів, їх виконання слугувало показником поглиблених фундаментальних художньо-педагогічних знань, сформованості процесуальних загальнонаукових знань зокрема узагальнення, класифікації, структурування, реферування, анотування, а також умінь самостійного пошуку та дослідницьких умінь.

До критеріально-орієнтованих завдань віднесені також робота з термінологічним словником та розробка „дерева понять”.

Формою виявлення рівня засвоєння студентами знань запропонованого спецкурсу були також практичні заняття, на яких вирішувалися типові навчальні завдання художньо-педагогічної підготовки студентів.

Метою атестаційних завдань було прагнення допомогти студентам здійснювати самооцінку та самоаналіз рівня опанування знаннями спеціальної навчальної дисципліни за чотирма напрямками: художньо-педагогічна, культурно-освітня, соціально-педагогічна та науково-дослідна діяльність.

На вхідному контролі було проведено анкетування. Розроблені показники та рівні оволодіння студентами психолого-педагогічними, методичними, художньо-естетичними, технологічними знаннями давали підстави студентам здійснити самоаналіз, були допоміжним орієнтиром їх виборі того чи іншого рівня освіти і напряму підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації художньо-технічної творчості учнів.

Пізнавально-ознайомлюваний рівень мають студенти, які: не диференціюють види мистецтва; мають часткові знання про історичні періоди розвитку

мистецтва; не встановлюють зв'язки між дисциплінами художньо-естетичного циклу; не диференціюють сприймання художнього образу в різних видах мистецтва; у сприйманні твору мистецтва в основному орієнтуються на зміст, не мають знань про виразні засоби; не виділяють вікові особливості психічного розвитку молодших школярів; не встановлюють закономірності організації роботи з учнями початкових класів; їх образотворчі вміння слабкі, уявлення про різноманітні види художньо-технічної творчості недостатні;

До *репродуктивного* рівня ми відносили студентів з неповними знаннями про види мистецтва, котрі виокремлюють історичні періоди розвитку мистецтва, але не аналізують; зв'язок спеціальної навчальної дисципліни з іншими навчальними дисциплінами художньо-естетичного циклу встановлюють лише частково; не диференціюють образотворчі та виразні особливості при сприйманні художнього образу в творах мистецтва; з різноманітних навичок у різних видах художньо-технічної творчості (малювання, ліплення, аплікація, конструювання, моделювання, паперопластика, бісероплетіння, колаж, карбування) володіють лише деякими; в аналізі психологічних основ художнього розвитку в основному орієнтуються на вікові особливості дитини, специфіку художнього розвитку виділяють лише частково; не аналізують педагогічні умови успішної художньо-технічної творчості молодших школярів.

Конструктивно-варіативний рівень вирізняється позитивним ставленням та інтересом з боку студентів до художньо-технічної творчості молодших школярів; володінням систематизованими художніми та технічними знаннями, вміннями; переконанням у необхідності художньо-технічної творчості у творчій діяльності молодших школярів; спробою реалізації диференційованого підходу.

Творчий рівень мають студенти, які володіють знаннями з історії образотворчого мистецтва, мистецтва архітектури та народного декоративно-прикладного мистецтва; виявляють інтерес до навчальних дисциплін художньо-естетичного циклу; усвідомлено сприймають твори образотворчого мистецтва, виділяють виразні засоби та вміють на достатньому рівні аналізувати художній образ; володіють різноманітними навичками творення художнього образу; знають вікові та психічні особливості художнього розвитку молодших школярів; обізнані з принципами педагогічної діяльності з учнями початкових класів.

Показники та рівні рубіжного контролю вивчення спеціальної навчальної дисципліни дозволили визначити рівень засвоєння знань студентами, необхідних для переходу з одного рівня на інший, а також рівня засвоєння знань кожного з модулів спецкурсу „Методика викладання художньої праці в початкових класах”. Показниками виступали сформованість художнього сприймання та наявність образотворчих умінь студентів.

Пізнавально-ознайомлюваний рівень мають студенти, які сприймають твори мистецтва на зоровому рівні, при якому засвоюється лише сюжет твору, не аналізуються виразні засоби, емоційний фон сприймання відсутній чи має

неадекватний до авторської інтерпретації вияв. Інтерес до образотворчого мистецтва у таких студентів незначний або зовсім відсутній, образотворчі вміння слабкі, естетичні та художні судження однобічні у вузькій.

Репродуктивний рівень мають студенти, у яких при сприйманні творів мистецтва виникають позитивні почуття, переживання, які аналізують виразні засоби твору, розуміють задум художника і його художню дію; але зв'язок із виразністю образу встановлюється не повністю. У них розвинутий інтерес до образотворчого мистецтва, але пізнання в галузі мистецтва безсистемне, образотворчі вміння часткові, при аналізі художніх творів наявна спроба самостійної художньої оцінки.

Конструктивно-варіативний рівень мають майбутні вчителі початкових класів, які уміють сприймати і репродукувати візуальні образи певного рівня, досить повно, але стандартно аналізують художньо-образний зміст твору. Студенти допускають поодинокі недоліки у відтворенні художнього образу і художньо-образному оформленні своїх роздумів щодо оцінки творів образотворчого мистецтва.

На рубіжному контролі вивчення спецкурсу „Методика викладання художньої праці в початкових класах” до *творчого* рівня зараховували студентів, у яких при сприйманні твору мистецтва його форма і образ тлумачаться як єдине ціле, перцепція включає емоційно-почуттєву оцінку, сприймання переростає в художнє бачення, з'являється інтерес до мистецтва та його вибір на рівні життєвої потреби. Інтерес до мистецтва та його переростання в життєву потребу розвинуті, постійні, усвідомлені; знання в галузі мистецтва досить повні, образотворчі вміння та навички різноманітні, їх рівень високий. Художньо-естетичні судження мають почуттєво-інтелектуальну оцінку, художні інтереси різноманітні.

Отже, виявлення змін у процесі підготовки майбутніх учителів початкових класів здійснено на *аналітико-корективному етапі*, де визначено володіння різними методами аналізу, уміння творчо мислити, використовувати операції логічного мислення, здійснювати оцінку і самооцінку діяльності. Основною метою запропонованого етапу є наступне: спрямування студентів на самовдосконалення отриманих протягом педагогічної практики практичних професійно-педагогічних умінь, навичок; розширення обсягу психолого-педагогічних, методичних, художньо-естетичних, технологічних знань. Основними організаційними формами навчального процесу були такі: педагогічна практика, лекція, лабораторне заняття, індивідуальна, групова самостійна робота, консультації, критеріально-орієнтовні завдання, навчальні конференції, ділові ігри, евристичні бесіди та ін.

Діагностичний апарат. Підсумкова перевірка системи знань і вмінь майбутніх учителів початкових класів проводилася у формі заліку. Залік – найбільш досконала форма контролю системи навчальних досягнень студентів, що доповнює, а не виключає існуючі форми поточної та підсумкової перевірки знань. Залік забезпечує системність контролю за цілісним освоєнням знань.

У процесі реалізації лекційних, лабораторно-практичних занять оцінювалися якість знань, умінь і навичок учнів з предмета та можливість використання набутого досвіду у практичних ситуаціях.

Критерії оцінок кінцевого контролю розроблялись у вигляді заліку за такими показниками: теоретичне володіння понятійним апаратом спецкурсу „Методика викладання художньої праці в початкових класах”; високий рівень знань; проблемність у викладі матеріалу; вміння встановлювати міжпредметні зв'язки; вміння встановлювати взаємозв'язок теорії з майбутньою професійною діяльністю; повні і логічно послідовні відповіді на запитання; чіткість, логічність відповіді.

Кожний показник припускає отримання студентом від мінімального балу від 1 до 5. Загальна кількість балів - 35. Ключ для переходу до традиційної оцінки: 30-35 балів - „відмінно”; 29-20 балів - „добре”; 19-15 балів - „задовільно”; менше 15 балів - „незадовільно”.

Враховувався також рівень знань студентів у виконанні курсових проєктів з проблем підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації художньо-технічної творчості учнів, активність на спецсеминарах, самоспостереження за оволодінням художньо-педагогічними знаннями та професійно-важливими якостями в процесі вивчення спецкурсу „Методика викладання художньої праці в початкових класах”, визначення напрямів самовдосконалення навчального процесу.

Програма факультативного курсу „Організація художньо-технічної творчості учнів початкових класів” включає оволодіння теоретичними і практичними знаннями й уміннями в галузі промислового виробництва. Поєднання двох видів діяльності – мистецтва і техніки – у факультативному курсі визначило специфіку його художньо-технічного змісту. Такий підхід зумовлений необхідністю залучення молодших школярів до вирішення творчих завдань як технічного, так і художнього характеру. Зміст, форми й методи роботи за програмою факультативу „Організація художньо-технічної творчості учнів початкових класів” спрямовані на формування творчо активної особистості майбутнього вчителя початкових класів, який володіє системою художньо-технічних знань, умінь, навичок, а також методикою творчого пошуку. Велика увага на заняттях приділяється естетичному вихованню молодших школярів, розвитку їх фантазії, художнього смаку, творчої уяви, формування рефлексії й креативності. Специфічною рисою занять факультативу є те, що вони поєднують у собі теоретичний і практичний аспекти художньо-технічної діяльності.

В експериментальних групах, крім вивчення спецкурсу „Методика викладання художньої праці в початкових класах”, факультативу „Організація художньо-технічної творчості учнів початкових класів” і технології, було впроваджено спеціальні завдання у системі неперервної педагогічної практики. Навчальний процес в експериментальних групах проводився на основі єдності принципів педагогічної творчості: діагностики, оптимальності, взаємозалежності, фасилітації, креативності, доповнення, варіантності, самоор-

ганізації¹; а також при врахуванні психолого-педагогічних умов, які сприяють художньо-технічній творчості та розвитку творчих можливостей учнів, самореалізації їх особистості у навчально-виховному процесі.

Під час проходження неперервної педагогічної практики майбутні вчителі початкових класів застосовували творчі ситуації, проводили нестандартні уроки.

Творчі ситуації студенти створювали у процесі розв'язання творчих задач, вирішення навчальних проблем, дискусій, виконання різноманітних творчих завдань, ігрових ситуацій, навчальної експериментальної і дослідницької діяльності.

Нестандартні уроки надають додаткові можливості для організації художньо-технічної творчості учнів. Під нестандартним уроками ми розуміємо уроки, які підлягають загальноприйнятій класифікації, але позбавлені звичних шаблонів у структурі, їх характерною рисою є домінанта (за часом) творчої ситуації, що створює сприятливі умови для розвитку творчих можливостей учнів. Майбутні вчителі початкових класів використовують такі основні форми проведення нестандартних уроків: уроки-диспути, уроки-мандрівки, уроки „клуби кмітливих і винахідливих”, уроки-змагання, уроки-загадки, уроки-ігри та інші.

Студентами у школах були запроваджені розвиваючі ігри, основною особливістю яких є об'єднання принципів організації творчої діяльності (самостійно за здібностями, власним темпом діяльності) з принципом наступності (від простого до складного). За таких умов учень може наблизитися до оптимальної реалізації своїх можливостей.

Студентами разом із учительським колективом ЗОШ № 6 м. Житомира був проведений мистецький турнір „Веселкові барви” серед учнів 3-х класів. Мета турніру: закріпити назви кольорів, ознайомити з їх характеристикою; розвивати логічне та образне мислення; розвивати навички виконання композицій, творчу уяву, фантазію.

На заключному, самостійно-творчому етапі відбувалося оволодіння педагогічною професією у вигляді всіх сформованих компонентів підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації художньо-технічної творчості учнів.

У ході дослідження студенти залучалися до творчої діяльності Житомирського обласного центру науково-технічної творчості учнівської молоді (ЖОЦНТТУМ). Майбутні вчителі початкових класів мали можливість взяти участь в організації та проведенні Всеукраїнських виставок-конкурсів „Початкове технічне моделювання”, „Космічні фантазії”, „Декоративно-прикладне мистецтво”, „Великодні писанки” серед учасників-майстрів різних регіонів. Для участі у виставках-конкурсах приїжджали делегації з м. м. Бердичева, Коростеня, Коростишева, Ємільчинського, Олевського, Лю-

¹ Педагогічні технології: наука – практиці : навч.-метод. підруч. / О. І. Кульчицька, С. О. Сисоева, Я. В. Цехмістер ; за ред. С. О. Сисоевої. – К. : ВПОР, 2002. – Вип. 1. – С. 114-115.

барського, Романівського, Червоноармійського та інших районів Житомирської області. Допмагаючи методистам ЖОЦНТТУМ проводити заходи такого плану, студенти мали можливість ознайомитися з позашкільною роботою учнів початкових класів.

- Крім того, майбутні вчителі початкових класів мали можливість відвідувати Державний музей іграшки Міністерства освіти і науки України (м. Київ) та працювати в ньому.

Ефективною формою засвоєння знань спецкурсу „Методика викладання художньої праці в початкових класах” є реферативна форма індивідуальної самостійної роботи студентів. Ця діяльність сприяє вивченню додаткової літератури з проблеми спеціальної навчальної дисципліни, розвиває допитливість, формує компаративістські та аналітичні вміння, а також уміння формувати власні ідеї та висновки. Продуктивною в пізнавальному відношенні є також робота над доповіддю. Вона дає студентам можливість прочитати новітню літературу. Під час роботи над доповіддю студент виступає на семінарах, на практичних заняттях у групах, на науковій студентській конференції. Студенти позитивно ставляться до написання доповідей, їм подобається можливість самостійного вибору цікавої теми доповіді, поглиблене її вивчення. Однією з форм самостійної роботи є написання курсових робіт.

Міжпредметні зв'язки представленої технології здійснювалися на основі різних дидактичних підходів: розширеного проблемного, проблемно-тематичного, тематичного, а також з передбаченням цілісності знань. Спецкурс „Методика викладання художньої праці в початкових класах” враховує суспільні інтереси, професійно-особистісні потреби студентів, відображає найбільш суттєві наукові, освітні й виховні здобутки. Зміст запропонованої технології ми зорієнтовуємо на те, щоб ліквідувати фундаментальну віддаленість навчальної інформації від культури, соціуму, від учасників освітньої взаємодії.

Варто зазначити, що одним із провідних напрямів реформування системи національної освіти є гуманізація навчально-виховного процесу, яка передбачає підготовку майбутнього вчителя початкових класів до організації художньо-технічної творчості учнів, забезпечення його сучасними технологіями формування творчої особистості учня. Це неможливо без глибоких змін у системі підготовки учителів початкової школи, без підвищення їх загальнокультурного рівня, професійної майстерності та творчої мобільності.

Отже, технологізація вивчення предмету „Трудове навчання: технічна і художня праця” має бути наслідком технологізації його викладання. Найновіша технологія не принесе бажаних результатів доти, доки вона не стане особистим надбанням учителя початкових класів, об'єктом його методичної роботи. Він, її професійний реалізатор, запланує й опрацює цю технологію з огляду на можливості класу, передбачений нормативний зміст і форми діяльності, сформує разом з учнями потрібні прийоми і способи виконання дій, підбере необхідні засоби навчання (а частіше виготовить сам актуальні навчально-методичні комплекти) і нестиме відповідальність за досягнуті ре-

зультати тільки тоді, коли технологія підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації художньо-технічної творчості учнів буде повністю привласнена ним.

ТЕХНОЛОГІЯ ЗАСТОСУВАННЯ НАРОДНОЇ ХУДОЖНЬОЇ ТВОРЧОСТІ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

Застосування народної художньої творчості у фаховій підготовці майбутнього вчителя образотворчого мистецтва розглядається як складний інтегрований процес, спрямований на усвідомлення мотивів, потреб професійної діяльності, формування оптимального обсягу знань, умінь та навичок, певного творчого досвіду.

Розроблена технологія застосування народної художньої творчості у фаховій підготовці майбутнього вчителя образотворчого мистецтва розкриває особливості структури (з яких елементів та етапів складається процес підготовки), послідовність, зв'язок цих елементів. Структурними компонентами технології застосування народної художньої творчості у фаховій підготовці майбутнього вчителя образотворчого мистецтва є: стимулюючо-мотиваційний, когнітивно-змістовий, художньо-творчий.

Згідно з розробленими науковцями підходами (А. З. Кіктенко, Н. В. Кузьміна, О. М. Любарська, О. М. Пехота, В. А. Сластьоніна та ін.) ¹, стимулюючо-мотиваційний компонент є важливим у системі компонентів фахової підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва засобами народної художньої творчості. Стимулюючо-мотиваційний компонент передбачає організацію застосування народної художньої творчості у фаховій підготовці майбутніх учителів образотворчого мистецтва, включає потреби, мотиви, бажання, інтереси, тобто все те, що вводить студента в процес навчання і підтримує цю активність упродовж усіх етапів навчальної діяльності.

Мотивація – процес спонукання людини до здійснення тих чи інших дій та вчинків; складний соціально-психологічний, інтелектуальний, емоційний та волевий акт, який потребує аналізу й оцінки альтернатив, вибору та прийняття рішень [5, с. 78]. Мотив – це досить складне утворення, яке поєднує різні види спонукань: потреби, прагнення, цілі, інтереси, установки, ідеали, які містить у собі народна художня творчість. Тому до такого компонента технології вміщено певну кількість показників, що характеризують і розширюють уявлення майбутнього вчителя образотворчого мистецтва засобами народної художньої творчості.

Стимулюючо-мотиваційний компонент охоплює чинники, що спонукають майбутніх учителів звертатися до системи спеціальних та психолого-

¹ Кузьміна Н. В. Понятие "педагогическая система" и критерии системного педагогического исследования / Кузьмина Н. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1980. – 210 с.; Освітні технології: навч.-метод. посіб. / [О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.]; за ред. О. М. Пехоти. – К. : Вид. АСК, 2003. – 255 с.; Сластенин В. А. Современные подходы к подготовке учителя / В. А. Сластенин // Педагогическое образование и наука. – 2000. – № 1. – С. 44-51.

педагогічних знань у їх педагогічній діяльності, а також питання, які дають змогу осмислити важливість методологічних знань і їх використання у педагогічній практиці. Серед головних чинників виділимо такі: стимулювання інтересу до застосування народної художньої творчості при викладанні образотворчого мистецтва; потреба у набутті психологічних, педагогічних, методичних і спеціальних знань, умінь і навичок з народної художньої творчості; прагнення до застосування знань, умінь і навичок з народної художньої творчості; спонукання майбутнього вчителя до самовдосконалення, саморозвитку. Основою реалізації цього компонента є мотивація, пізнавальний інтерес, тобто спрямованість особистості, звернена до галузі пізнання, процесу оволодіння знаннями. Проявом пізнавального інтересу є прагнення студента самостійно включитися в навчальний процес для вирішення проблемних задач, розширити свої знання з дисципліни, не включені в навчальну програму. Формування пізнавальних інтересів і розвиток творчої особистості – процеси взаємозв'язані. Пізнавальний інтерес породжує розвиток творчої особистості майбутнього вчителя образотворчого мистецтва, закріплює і поглиблює пізнавальний інтерес до народної художньої творчості свого народу та народів світу.

Когнітивно-змістовий компонент передбачає наявність у вчителя образотворчого мистецтва знань, необхідних і достатніх для навчання учнів народному художньому мистецтву, пов'язаних з образотворчою інформацією. Це обізнаність майбутніх педагогів з теорією і методикою навчання, що представляє систему провідних фахових знань, уявлень, чинників, понять, законів і правил з показниками: знання системи методів і прийомів навчання фахової підготовки; знання змісту, теоретичних засад за напрямом образотворче мистецтво, народна художня творчість; сформованість тезаурусу необхідного обсягу теоретичних знань, які умовно поділені на групи: психолого-педагогічні, фахово-методичні, художньо-педагогічні та світоглядні знання з народної художньої творчості; відображення способів навчання: інструментів отримання і переробки інформації; застосування цих знань на практиці.

До психолого-педагогічних знань відносимо знання вікових та індивідуально-типологічних особливостей учнів 1-4 та 5-7 класів; знання психологічних механізмів впливу народної художньої творчості на розвиток психічних процесів і формування особистості учнів; знання психологічних основ застосування народної художньої творчості у процесі інтелектуального, естетичного, художнього і творчого розвитку учнів.

До групи художньо-педагогічних знань майбутніх учителів належать знання про суть, мету, завдання, роль народної художньої творчості у художньо-педагогічному процесі; знання про доцільність і оптимальні умови використання народного художнього мистецтва для гармонійного розвитку учнів; знання про сучасні тенденції мистецької освіти, основних напрямів, проблем, вимог державного стандарту середньої загальної освіти за змістовим напрямом "Образотворче мистецтво".

До фахово-методичних належать знання з методики впровадження еле-

ментів народного художнього мистецтва на уроках образотворчого мистецтва; знання форм, методів і прийомів використання народної художньої творчості на уроках образотворчого мистецтва в 1-4 та 5-7 класах; з методики використання народного художнього мистецтва у гуртковій, факультативній, виставковій роботі з учнями.

До світоглядних спеціальних з народної художньої творчості відносимо знання про місце і роль народного художнього мистецтва у загальній системі мистецтва; знання з теорії народного художнього мистецтва, усвідомлення його сутності, структури, змісту та значення народно-художніх термінів; знання про специфіку народної художньої творчості як засобу навчально-виховної роботи в школі.

Таким чином, теоретичні знання майбутнього вчителя образотворчого мистецтва складають інформаційну основу народної художньої творчості, адже їхнє засвоєння слугує підґрунтям для пізнання й допомагає в оцінюванні педагогічних фактів і явищ. Варто погодитися з висловом А. М. Алексюка про те, що "знання не існують самі по собі: вони завжди є елементом якоїсь діяльності, дій"¹.

Наявні знання ще не забезпечують високого рівня когнітивно-змістового компонента фахової підготовки, оскільки у реальному навчальному процесі значна кількість знань засвоюється на формальному рівні, тобто не переводиться в реальні дії, і через це створює основу для самостійної пізнавальної діяльності майбутніх учителів. Тому необхідна цілеспрямована і систематизована актуалізація всієї сукупності знань у співвіднесенні з розв'язанням фахових завдань та їх трансформація у способи діяльності.

Фахові знання майбутнього вчителя образотворчого мистецтва реалізуються практично через систему вмінь та навичок.

Художньо-творчий компонент передбачає сформованість умінь та навичок, творчого досвіду, особистісних і професійних якостей майбутніх учителів образотворчого мистецтва, що забезпечують їм успішне та ефективне навчання учнів народному художньому мистецтву. Художньо-творчий компонент, пов'язаний із новаторським, творчим самовираженням студентів, синтезом народної художньої творчості, дає можливість студенту оптимально організувати свою творчу діяльність і надалі здійснювати навчання і творчий розвиток особистості.

Студент володіє певними способами роботи: фаховими вміннями, навичками, уміє провести порівняння і може виділити головну думку, спланувати майбутню роботу. В нашому дослідженні дуже важлива позиція психологів і педагогів, які вважають, що вміння пов'язані з діяльністю в нових умовах. Як писав Б. Ф. Ломов, "для навички як автоматизованої дії характерна стереотипність. Уміння, навпаки, виявляється в рішеннях нових задач. Воно припускає хороше орієнтування в нових умовах і виступає не як просте повторення

¹ Алексюк А. М. Навчальна програма курсу загальної педагогіки / Анатолій Миколайович Алексюк. – К. : КНУ ім. Т. Г. Шевченка, 1999. – С. 6.

того, що було засвоєне в минулому досвіді, а включає момент творчості"¹.

Наприклад, оволодівши навичками написання окремих елементів розпису, студент реалізує свої творчі здібності, проявляє свої вміння в написанні орнаменту, але необхідно зазначити, що вміння і навички розвиваються в нерозривній єдності. Оволодіння певним обсягом навиків необхідне для формування вмінь. У той же час студент, який володіє вмінням, може легко оволодіти новими навичками. Навички, включені в уміння, мають велику нагоду переходу з одних видів діяльності в інші.

Показниками прояву художньо-творчого компонента творчої діяльності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва засобами народної художньої творчості є результати роботи – ескізи, завершені вироби, творчі роботи. Найчастіше цей компонент образотворчої діяльності пов'язують з самостійною роботою студентів, яка виконує велику роль у розвитку творчої особистості майбутнього вчителя при осмисленні і засвоєнні нових знань. Самостійна робота студентів розвиває їх творчі здібності, сприяє виробленню практичних навиків і умінь, робить отримані знання свідомими і глибшими, що і визначає творчо-пізнавальну активність.

Показниками означеного критерію визначено: творче самовираження, оригінальність у виконанні роботи, використання народності у створенні виробу, вміння і навички з техніки виконання виробу з народного художнього мистецтва, новаторський підхід у підготовці та проведенні уроків за напрямом народне мистецтво.

Художньо-творчий компонент направлений на систематичне отримання зворотної інформації про хід виконаної роботи. Він найрезультативніше формується в процесі систематичного контролю, але якщо ввести самоконтроль, то розвиток студента в навчанні йтиме інтенсивніше. Художньо-творчий компонент спрямований на виявлення новаторського індивідуально-творчого самовираження особистості.

До художньо-творчого компонента відносимо: вміння аналізувати, порівнювати, узагальнювати та добирати засоби народного мистецтва для відображення художнього образу; уміння добирати матеріали за їх властивостями залежно від призначення; володіння технологією обробки різних пластичних матеріалів; уміння створювати закінчену гармонійну форму, композицію за напрямом народна художня творчість, яка втілює образ та створює естетичне враження, насолоду; уміння активізувати творчий пошук щодо вирішення художньо-творчих завдань засобами народної художньої творчості; уміння професійно організовувати культурно-мистецькі заходи, оформлювати виставки та експозиції за напрямом народна художня творчість.

Для з'ясування підготовки стимулюючо-мотиваційного компонента за сенсорно-спонукальним критерієм, когнітивно-змістового за інформаційно-змістовим критерієм, художньо-творчого за художньо-практичним критерієм

¹ Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологи / Б. Ф. Ломов. – М., 1984. – 368 с.

визначено рівні фахової підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва (пізнавально-репродуктивний, організаційно-конструктивний, дослідницько-творчий).

Врахування названих складових дозволяє забезпечити комплексне застосування народної художньої творчості у фаховій підготовці майбутнього вчителя образотворчого мистецтва.

Технологія застосування народної художньої творчості у фаховій підготовці майбутнього вчителя образотворчого мистецтва містить такі дисципліни, як живопис, скульптура, композиція, кольорознавство, історія мистецтв, декоративно-прикладне мистецтво, що включають нові теми за напрямом народна художня творчість, також спецкурс "Народна художня творчість у фаховій підготовці майбутнього вчителя образотворчого мистецтва".

Фахова підготовка в процесі вивчення навчальних дисциплін психолого-педагогічного і художньо-естетичного циклу передбачається як в аудиторний, так і в позааудиторний час, під час педагогічної практики, науково-дослідної роботи, самостійної роботи із залученням майбутніх фахівців до колективної, індивідуальної роботи, під час проведення екскурсій, майстер-класів.

Розроблена технологія застосування народної художньої творчості у фаховій підготовці майбутнього вчителя образотворчого мистецтва ґрунтується на методологічних та методичних засадах загальної й мистецької педагогіки (С. У. Гончаренко, І. А. Зязюн, М. П. Лещенко, О. П. Рудницька)¹; положеннях психології та педагогіки творчості, які обґрунтовані у працях Л. С. Виготського, С. О. Сисоєвої²; провідних теоретичних положеннях щодо професійної підготовки фахівців мистецьких дисциплін, що містяться в сучасних педагогічних дослідженнях з проблем мистецької освіти (В. Г. Бутенко, Н. Є. Миропольська, В. Ф. Орлов, О. М. Отич, О. С. Падалка, О. П. Щолокова)³.

¹ Гончаренко С. У. Методика як наука / С. У. Гончаренко. – К.–Хмельницький, 2000 – 106 с.; Зязюн І. А. Педагогічна майстерність: підручник / [Зязюн І. А., Тарасевич М. М., Крамущенко Я. В., Кривонос І. Ф., Санешенко О. Г., Семиченко В. А.]. – К. : Вища школа, 1997. – 349 с.; Лещенко М. П. Зарубіжні технології підготовки учителів до естетичного виховання – [2-е вид., доп.] / Лещенко М. П. – К., 1996. – 192 с.; Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька: навчальний посібник / О. П. Рудницька. – Тернопіль : Навчальна книга. – Богдан, 2005. – 360 с.

² Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М. : ВЛАДОС, 1996. – 238 с.; Сисоєва С. О. Педагогічні технології: проблеми, пошуки, перспективні впровадження / Сисоєва С. О. // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2002. – № 6. – С. 15–27.

³ Бутенко В. Г. Шляхи удосконалення навчально-виховного процесу у вищій школі / В. Г. Бутенко // Педагогічні науки. Вип. XXX. – Херсон, 2002. – С. 11–16.; Миропольська Н. Є. Мистецтво слова в структурі художньої культури учнів: теорія і практика / Миропольська Н. Є. – К. : Парламентське видавництво, 2002. – 204 с.; Орлов В. Ф. Професійне становлення майбутніх вчителів мистецьких дисциплін: теорія і технологія : монографія / за заг. ред. І. А. Зязюна. – К. : Наукова думка, 2003. – 262 с.; Падалка О. С. Педагогічні технології. Навчальний посібник / О. С. Падалка. – Київ: Енциклопедія, 1995. – 252 с.; Пехота О. М. Індивідуальність учителя і освітні технології // Освітні технології : навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін. – К. : Вид-во АСК, 2004. – С. 238–252.; Щолокова О. П.

Технологію застосування народної художньої творчості у фаховій підготовці майбутніх учителів образотворчого мистецтва ми розглядаємо як єдність принципів, цілей, змісту, форм, методів, засобів, прийомів і способів навчальної та позанавчальної діяльності майбутніх учителів образотворчого мистецтва, комплексне застосування яких забезпечує фахову підготовку засобами народної художньої творчості.

У процесі фахової підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва засобами народної художньої творчості реалізуються такі принципи:

- цілісності та системності підготовки, що забезпечує органічний взаємозв'язок усіх її компонентів (стимулюючо-мотиваційного, когнітивно-змістового, художньо-творчого);
- єдності теоретичної й практичної підготовки на основі внутрішньо-предметних зв'язків;
- наступності та поетапності у формуванні фахових умінь та навичок засобами народної художньої творчості, що активізує процес фахової підготовки.

Основними формами навчання студентів є: традиційні – колективні (навчальні лекційні заняття), групові (семінарсько-практичні та лабораторно-практичні заняття), індивідуальні (самостійна робота студентів, домашні завдання), спецкурс, педагогічна практика; нетрадиційні – ділові ігри, мікро-викладання, написання сценарію виховних заходів, проведення майстер-класів, проведення тематичних виставок майбутніми вчителями, зустрічі з педагогами-новаторами, народними майстрами, відвідування і проведення художніх виставок.

Згідно із специфікою мистецької освіти у процесі впровадження технології застосування народної художньої творчості у фаховій підготовці майбутнього вчителя образотворчого мистецтва ми спиралися на різноманітні методи: вербальні (пояснення, розповідь, бесіда, колективне обговорення, роз'яснення); практичні (виконання вправ-етюдів, творчих робіт, навчальні, ділові ігри, проведення майстер-класів; наочні (використання репродукцій, моделей, макетів, зразків поетапного виконання робіт тощо); проблемно-пошукові (проведення проблемно-тематичних лекцій, організація лекцій-діалогів, диспутів, дискусій); евристичні (відкриття та відтворення різних можливостей виконання завдань з народного мистецтва, генерування власних ідей).

Технологія застосування народної художньої творчості у фаховій підготовці майбутніх учителів образотворчого мистецтва передбачає реалізацію таких напрямів:

- насичення змісту навчальних дисциплін з елементами народної художньої творчості;
- упровадження інтегрованого спецкурсу "Народна художня творчість у

фаховій підготовці майбутнього вчителя образотворчого мистецтва" у навчально-виховний процес вищих навчальних педагогічних закладів;

➤ цілеспрямована організація та проведення педагогічної практики, широке залучення студентів до науково-дослідної роботи і позанавчальної діяльності, організація експозиційно-виставкової діяльності, проведення майстер-класів із залученням майстрів народного мистецтва.

Нами виділено три етапи реалізації технології застосування народної художньої творчості у фаховій підготовці майбутнього вчителя образотворчого мистецтва: I етап – вербально-емоційний, II етап – інформаційно-змістовий, III етап – діяльнісно-креативний.

Перший – вербально-емоційний етап застосування народної художньої творчості у фаховій підготовці майбутнього вчителя образотворчого мистецтва згідно із розробленою моделлю реалізується через упровадження елементів народної художньої творчості до змісту дисциплін психолого-педагогічного, художньо-естетичного циклів.

Для цього навчальний матеріал виділених курсів був переорієнтований на потреби фахової підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва шляхом включення до їх змісту тем або питань, які розкривали психологічні механізми впливу народної художньої творчості на розвиток учнів ("Вікова психологія", "Психологія мистецтва"), висвітлювали сутність народної художньої творчості та її значення у формуванні естетичного світогляду, виявляли педагогічний потенціал народної художньої творчості та шляхи її використання в навчально-виховному процесі загальноосвітніх шкіл ("Образотворче мистецтво з методикою викладання", "Живопис", "Скульптура", "Кольорознавство", "Декоративно-прикладне мистецтво").

До змісту дисциплін психолого-педагогічного циклу "Вікова психологія" упроваджується лекція "Психологічні механізми впливу народної художньої творчості на розвиток психічних процесів та формування особистості учнів", до циклу "Психологія мистецтва" пропонується лекція "Психологічні основи застосування народної художньої творчості у процесі розвитку особистості учнів", практичне заняття "Вплив народної художньої творчості на емоційно-почуттєву сферу учнів". Під час викладання лекційного матеріалу з предмета "Вікова психологія" з елементами народної художньої творчості студенти набули знань не лише про типологічні особливості учнів, а й про психологічні механізми впливу народної художньої творчості на розвиток їх психічних процесів. Це, у свою чергу, дозволило майбутнім учителям усвідомити психологічні передумови формування особистості учнів і закріпити переконаність про доцільність навчання школярів народній художній творчості.

Набуття студентами початкового рівня знань, умінь та навичок, необхідних для навчання учнів народному художньому мистецтву, забезпечують дисципліни художньо-естетичного циклу.

На основі цього відбулося впровадження у навчальний процес нових тем: навчальна дисципліна "Живопис" – лекція "Основні етапи історичного розвитку народного живопису", практичне заняття – "Народне малярство в Ук-

раїні", "Образ козака Мамая"; навчальна дисципліна "Скульптура" – тема "Народна глиняна іграшка"; навчальна дисципліна "Композиція" – практичне "Створення авторської роботи з використанням елементів народної художньої творчості"; навчальна дисципліна "Кольорознавство" – лекція "Символіка кольору в народному мистецтві"; навчальна дисципліна "Історія мистецтв" – лекції "Народна художня творчість", "Українське та зарубіжне народне мистецтво різних епох", "Майстри української народної творчості"; навчальна дисципліна "Декоративно-прикладне мистецтво" – практичне "Народне мистецтво та сучасність".

З метою впровадження елементів народної художньої творчості із пропонує курсів використовуються лекційні, семінарські та лабораторні заняття. У ході лекційних занять, які виконують інформаційно-пізнавальну функцію, матеріал структурується на основі аналізу основних понять "народна художня творчість", "народне мистецтво", "народні промисли", "народне декоративно-прикладне мистецтво". Добираючи до занять матеріал із народної художньої творчості, ми виходили з таких принципів: методична доцільність та оптимальність введення елементів народної художньої творчості; спрямованість народної художньої творчості на підвищення пізнавальної активності, зацікавленості майбутніх учителів образотворчого мистецтва й засвоєння ними певних спеціальних знань і вмінь; стимулювання їхньої потреби у самоосвіті та самовдосконаленні.

У програмних завданнях з "Композиції", "Кольорознавства", "Декоративно-прикладного мистецтва" є низка тем, що спираються на вивчення орнаментики, символіки, кольористими, різноманітних технік декорування, характерних виробам ужиткового мистецтва. Кожна із засвоєних тем є своєрідним кроком до пізнання української мистецької спадщини. Адже мистецтво життєздатне лише тоді, коли воно, як дерево, корінням заглиблюється в минуле, а кроною тягнеться до майбутнього. Збереження традиції полягає у творчому переосмисленні досвіду попередніх поколінь та поєднанні його з власним світовідчуттям.

Завдання "Інтерпретація народних мотивів на основі писанки" та "Писанка за трипільськими мотивами" – саме той ланцюг, який об'єднує сьогодення з культурною спадщиною українського народу. Мета, поставлена перед студентами, передбачає створення самостійного твору на основі традиційного мотиву та використання в наступному завданні трипільських мотивів.

Нетрадиційними формами навчальної діяльності, які застосовуються на лабораторних і практичних заняттях з дисциплін художньо-естетичного циклу і сприяють формуванню фахової підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва засобами народної художньої творчості, є ділові ігри (наприклад, за темами "Народний майстер", "Ярмарок народного мистецтва"). У процесі їх проведення студенти вирішують методичну проблему та одночасно практично застосовують набуті знання, уміння, навички.

З метою опанування студентами методики проведення уроків образотворчого мистецтва з елементами народної художньої творчості практичні за-

няття з дисципліни "Методика образотворчого мистецтва" проводилися у формі мікрОВикладання, метою якого було навчити студентів за короткий проміжок часу продемонструвати фрагмент уроку.

При цьому студенти свідомо включаються в педагогічний процес, у якому сполучаються тренування образотворчих навичок і навчання методики викладання народного художнього мистецтва.

Знання, отримані студентами при вивченні дисциплін психолого-педагогічного й художньо-естетичного циклів, сприяють формуванню нового інтегративного знання, необхідного для успішного навчання народному художньому мистецтву.

Другий – інформаційно-змістовий етап застосування народної художньої творчості у фаховій підготовці майбутніх учителів образотворчого мистецтва згідно із розробленою технологією реалізується через впровадження інтегрованого спецкурсу "Народна художня творчість у фаховій підготовці майбутнього вчителя образотворчого мистецтва" у навчально-виховний процес вищих навчальних закладів.

Спецкурс має інтегративний характер, оскільки передбачає інтеграцію змісту на міждисциплінарному та внутрішньо-предметному рівнях.

Міждисциплінарна інтеграція зумовлює синтез знань одразу з декількох дисциплін: образотворчого мистецтва, педагогіки, культурології, психології. Об'єднання навчального матеріалу в курсі здійснюється з різних галузей знань. При цьому забезпечується як ефективне засвоєння навчального матеріалу, так і пізнавальний розвиток студентів.

Внутрішньо-предметна інтеграція на основі базової дисципліни образотворчого мистецтва полягає у синтезі загальнохудожніх та спеціальних дисциплін. Синтез теоретичних знань та практичних умінь з живопису, скульптури, композиції, кольорознавства, декоративно-ужиткового мистецтва, історії мистецтв є базовою основою для здійснення народної художньо-творчої діяльності, що сприяє розумінню сутності народної художньої творчості, формуванню образної уяви, вмінню реалізувати свій творчий задум.

Спецкурс висуває нові вимоги до підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва на основі інтегративного зв'язку між різними галузями знань. При цьому акцентується увага на відборі змісту, форм, методів підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва, які забезпечують ефективність отримання необхідного обсягу знань, умінь і навичок у навчально-виховному процесі.

Предметом вивчення спецкурсу "Народна художня творчість у фаховій підготовці майбутнього вчителя образотворчого мистецтва" є теоретичні основи народного образотворчого мистецтва, методика роботи, підготовка до педагогічної діяльності і відпрацювання навичок роботи в процесі художньо-творчої діяльності.

Метою курсу є підготовка висококваліфікованого педагога, ознайомлення з народним мистецтвом, розвиток художніх здібностей майбутніх учителів, формування смаку на основі глибокого розуміння традиційного народ-

ного мистецтва, розвиток творчого мислення майбутніх учителів, підвищення національної самосвідомості, ознайомлення студентів із методикою творчого пошуку, вміння виготовляти власноручно вироби з застосуванням елементів народної художньої творчості.

Основними завданнями, що мають бути вирішені у процесі викладання спецкурсу, є:

- сформувати в майбутніх учителів систему стійких знань про зміст та особливості народної художньої творчості, можливості використання народного мистецтва в процесі викладання образотворчого мистецтва;

- ознайомити з історією розвитку народної художньої творчості;
- ознайомити з різними видами та жанрами народного мистецтва;
- дати поняття про художню-образну мову народного мистецтва;
- ознайомити з технологією виготовлення творів народного мистецтва;
- розвивати художнє мислення, творчу уяву, зорову пам'ять, творчі здібності;

- формувати моральні й естетичні якості, національну свідомість;
- формувати емоційно-естетичне ставлення до творів народного мистецтва, розвивати інтерес і любов до прекрасного;

- виховувати у майбутнього вчителя повагу до української національної культури;

- спрямувати майбутніх учителів образотворчого мистецтва до самостійного творчого пошуку та самореалізації у художньо-творчій діяльності.

Спецкурс вивчається на II-III курсі перед початком виробничої практики та розкриває актуальні проблеми теорії і практики підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва засобами народної художньої творчості.

Спецкурс складається з двох модулів. Теоретична частина охоплює лекційні заняття, які сприяють цілеспрямованому впливу на художньо-педагогічний світогляд студентів, поглибленню їх загальної та художньої культури, виробленню навичок самостійного здобування знань для розв'язання художньо-педагогічних і художньо-творчих завдань з народного мистецтва.

На лекційних заняттях студенти опановують певний обсяг знань з основ народного художнього мистецтва про специфічні особливості предмета і змісту народної художньої творчості як інтегративного елемента у загальній структурі художньо-педагогічної діяльності; місце народної художньої творчості у системі шкільного курсу образотворчого мистецтва; педагогічний потенціал народної художньої творчості у навчально-виховному процесі; знання особливостей народної художньої творчості для школярів 1-4 та 5-7 класів; практичне значення народної художньої творчості у позакласній роботі (можливість виготовлення дидактичного та наочного матеріалу, оформлення дитячих виставок); теоретичний аспект народно-художньої творчості (писанка, витинанки, розпис, вироби з бісеру, народна іграшка, вироби з паперу, що є самостійними педагогічними об'єктами). На лекціях, що супроводжуються показом репродукцій творів відомих майстрів, студентських робіт тощо, студенти ознайомлюються з основними положеннями, законами та

правилами композиції.

Так, спецкурс "Народна художня творчість у фаховій підготовці майбутнього вчителя образотворчого мистецтва" з теми "Розпис" представлено як "настінний розпис", "мальованки", "декоративний розпис виробів із дерева" (скринь, мисників, віялок, саней, дерев'яного посуду, іграшок), "петриківський розпис", "батик" (розпис по тканині), китайський, японський розпис (живопис тушшю – техніка "SUMI-E"); іграшка – пташка-свищик, вузликова лялька, лялька-мотанка, іграшки тварин, птахів, фантастичних звірів, виготовлених із глини, дерева, солом, сиру й тіста, деркач, калатал; писанка – крапанка, скробанки (шкробанки), білі писанки (галунки), писанка, крашанка, мальованка, декоративні яйця – аплікація з паперу, ниток, пір'я, зернових (вищеназвані об'єкти досліджувались студентами під час самостійної й наукової роботи).

Практична частина спецкурсу передбачає проведення практичних, самостійних занять, на яких студенти вчаться застосовувати отримані теоретичні знання. Вона спрямована на формування у них умінь і навичок необхідних для успішного навчання учнів народному художньому мистецтву. Практична реалізація поставленого завдання включає в себе збір матеріалу, роботу з літературою, ескізування, пошук композиційного вирішення, грамотне виконання.

Основними формами проведення практичних занять є проблемно-творчі, евристично-проектні та професійно-орієнтовані.

Проблемно-творчі заняття спрямовують студентів на пошук нестандартних художньо-творчих рішень, розширення творчого досвіду нетрадиційного використання пластичних матеріалів. Особливе місце у структурі спецкурсу відведено системі творчих практичних занять. Специфіка такого підходу полягає у забезпеченні умов для самостійної творчої роботи, де передбачається не заучування та повторення матеріалу, а створення за уявою без попереднього ескізування різнопланових об'ємних композицій з елементами народного мистецтва, що загалом впливає на розвиток здібностей студентів до абстрактного, просторового та композиційного мислення, яке виявляється в таких операціях, як порівняння, узагальнення, систематизація, абстрагування, конкретизація.

Метою евристично-проектних занять є активізація творчого пошуку студентів, систематизація та інтеграція їхніх образотворчих та художньо-творчих знань, умінь і навичок. У процесі занять "Народна картина традиція і сучасність", "Велес – покровитель творчості" студенти вчаться самовираженню, уточнюють мистецтвознавчі поняття; формуються знання про евристичні прийоми та методи активізації творчого пошуку (аналогії, евристичного комбінування, асоціативного підходу).

Основний зміст професійно-орієнтованих занять складається з ознайомлення із особливостями художньо-творчої діяльності учнів, набуття методичних художніх умінь у процесі педагогічного керівництва їхньою художньо-творчою діяльністю з народного мистецтва. Змістом таких занять є ви-

значення художньо-творчої тематики шкільних завдань за напрямом народної художньої творчості, розробка інформаційного та ілюстративного матеріалу до уроків образотворчого мистецтва за напрямом народна художня творчість.

Особливість навчального процесу у вузі полягає в наявності тривалих проміжків часу між повідомленням матеріалу і перевіркою його засвоєння студентами. Це приводить іноді до "згасання" одержаних фахових знань, умінь та навичок і "штурмового" їх відновлення в період сесії. Цей недолік неможливо усунути, розраховуючи тільки на свідомість студентів. Потрібна відповідна організація їх самостійної праці.

Тому організоване керівництво самостійною навчальною і творчою діяльністю студентів повинне бути направлене передусім на формування художньо-мистецької і пізнавальної активності. Без цього важко підготувати майбутнього вчителя образотворчого мистецтва до безперервної освіти, розвинути у нього прагнення до постійного збагачення і оновлення придбаних у вузі знань.

Важливу роль у процесі підготовки студентів до означеної діяльності відіграє їх самостійна робота, яка сприяє оволодінню ними знань, формуванню вмінь щодо підготовки та проведення уроків, позакласних заходів. На самостійне опрацювання студентами виноситься аналіз мистецтвознавчої та наукової літератури, збір інформаційно-ілюстративного матеріалу, написання рефератів, короткі письмові та усні повідомлення, мікровикладання, написання сценарію до виховних заходів, оформлення виставок, проведення ярмарок. Викладач здійснює контроль за їх виконанням.

Керівництво самостійною роботою студентів має свою специфіку, яка багато в чому визначається змістом самої навчальної дисципліни. Тому формування умінь і навичок художньо-мистецької і пізнавальної діяльності повинно здійснюватися на конкретному матеріалі цього або іншого навчального предмета. Самостійна навчальна і творча робота студентів як не регламентована складова частина навчального процесу понад усе схильна до випадкових зовнішніх впливів. Багато в чому її результати залежать від внутрішніх умов (особистих якостей, життєвого досвіду, мотиваційної сфери і т. д.).

Самостійна художньо-мистецька і пізнавальна діяльність студентів припускає передусім наявність у них наступних умінь: застосовувати одержані теоретичні знання при виконанні практичних робіт (нарисів, ескізів, створювати композиції з різних видів народного мистецтва, відпрацьовувати навички роботи з різними художніми матеріалами в різних техніках і т. д.); користуватися довідковою літературою; писати реферати на задану тему, займатись дослідницькою роботою.

Разом із тим виконання самостійних завдань складає основу для розвитку фантазії, творчої уяви, творчого мислення, прояву індивідуальних здібностей, формування навичок художньо-творчого педагогічного самовираження.

Гармонійне поєднання теоретичної й практичної підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва засобами народної художньої творчості

передбачає оволодіння студентами такими вміннями, як: добирати матеріал з народної художньої творчості для застосування його у своїй професійній художньо-педагогічній діяльності; творчо підходити до вибору форм і методів викладання у процесі художньо-творчої діяльності, адекватно до її змісту та завдань; розробляти навчально-виховні заходи на основі використання народної художньої творчості; формувати позитивне ставлення до народної художньої творчості; викликати інтерес до використання народного художнього мистецтва на уроках образотворчого мистецтва і в позаурочний час.

Форма контролю – підсумкова модульна робота, що складається з 2 типів завдань, які відрізняються складністю: теоретичні завдання, практичні (творчі) завдання. За допомогою теоретичного завдання перевіряється стандартне застосування навчального програмового матеріалу, вміння користуватись професійними термінами. Практичне завдання передбачає застосування навчального програмного матеріалу у змінених і ускладнених ситуаціях. На цьому рівні студент повинен за планом виконати практичне завдання і зробити обґрунтовані висновки. Завдання вважається виконаним правильно, якщо у бланку записана повна відповідь.

Спецкурс "Народно-художня творчість у фаховій підготовці майбутнього вчителя образотворчого мистецтва" пропонується студентам вищих педагогічних закладів зі спеціальностей: "Педагогіка і методика середньої освіти. Образотворче мистецтво" (7.010103), "Креслення, образотворче мистецтво і художня праця" (03.06.00), "Початкове навчання. Образотворче мистецтво і художня праця" (7.010102), що здійснюють керівництво художньо-конструкторською діяльністю учнів основної школи. Разом із тим означений спецкурс можна адаптувати для студентів інших спеціальностей: "Педагогіка і методика початкового навчання та образотворчого мистецтва" (03.08.00), "Дошкільна педагогіка" (00.03.08) тощо.

У процесі викладання спецкурсу викладач може адаптувати наведену структуру відповідно до конкретних потреб практичної діяльності: об'єднувати, диференціювати матеріал окремих завдань, чергувати лекційні, практичні заняття, на свій розсуд обирати форми контролю, змінювати змістовне наповнення практичних самостійних завдань, не порушуючи логіку у викладанні навчального матеріалу.

Розглянемо третій діяльнісно-креативний етап – педагогічна практика, позанавчальна діяльність, науково-дослідна робота та проведення майстер-класів.

Педагогічна практика у вищому педагогічному навчальному закладі є об'єднуючою ланкою між теоретичним навчанням студентів і змістом їхньої практичної діяльності у школі. Вона забезпечує реальну основу для творчої реалізації набутого студентами художньо-педагогічного досвіду. Саме у процесі педагогічної практики відбувається професійне становлення майбутнього вчителя образотворчого мистецтва, його самоосвіта, здійснюється перевірка рівня фахової підготовки.

У процесі педагогічної практики студенти знайомляться з особливостями

використання народної художньої творчості у школі та аналізують ефективність її застосування у навчально-виховному процесі, відвідують уроки та позакласні заняття, проводять порівняльний аналіз традиційних уроків з образотворчого мистецтва та уроків з використанням елементів народної художньої творчості; досліджують рівень загального й художньо-творчого розвитку учнів і їх готовності до навчання, застосовуючи різноманітні методи (спостереження, опитування усне й письмове, анкетування, бесіди, інтерв'ювання тощо).

Під час навчальної педагогічної практики студенти беруть участь в організації навчального процесу з використанням елементів народної художньої творчості; проводять пробні та контрольні уроки з образотворчого мистецтва з елементами народної художньої творчості; допомагають учителю образотворчого мистецтва виготовляти дидактичний, наочний та ілюстративний матеріал для учнів; проводити виховні мистецькі заходи, присвячені питанням народного художнього мистецтва, організовувати відвідування художніх виставок.

Переддипломна практика є завершальним етапом фахової підготовки студентів у вищому навчальному закладі й характеризується логічним завершенням процесу фахової підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва. Вона характеризується високим ступенем самосвідомості і відповідальності студентів, розширенням обсягу і складності змісту роботи.

Аналіз та узагальнення результатів педпрактики розглядаються на підсумковій конференції. Формами підсумкового контролю є письмовий та усний аналіз студентами взаємовідвідування уроків та позакласних заходів; захист авторських розробок, проектів оформлення дитячих художніх виставок і сценаріїв їх проведення; звітна виставка кращих матеріалів педпрактики (щоденники, наочні матеріали, стінні газети, учнівські роботи, альбоми передового педагогічного досвіду вчителів тощо).

Технологія застосування народної художньої творчості у фаховій підготовці майбутнього вчителя образотворчого мистецтва засобами народної художньої творчості зумовлює широке залучення студентів до позанавчальної діяльності, яка в свою чергу охоплює науково-дослідну роботу.

Метою позанавчальної діяльності є розширення знань, закріплення умінь і навичок студентів, необхідних для проведення навчально-виховної роботи у загальноосвітній школі засобами народної художньої творчості. Така форма підготовки надає можливість студентам займатися діяльністю, яка їм цікава і відповідає їхній творчій індивідуальності, нахилам й інтересам.

Освітня практика вже нагромадила позитивний досвід в організації різних форм позанавчальної роботи, спрямованих на залучення студентів до скарбів народного мистецтва. Кращі педагогічні колективи широко використовують різні форми роботи, що за останні роки набули масового поширення, а саме: малі академії народних мистецтв, гуртки та клуби, фольклорні ансамблі тощо. Міністерство освіти і науки України спільно з органами культури, Українським державним центром туризму і краєзнавства учнівської

молоді та іншими організаціями проводять зльоти юних етнографів, фольклорні фестивалі, музичні регіональні свята тощо, що значною мірою допомагає студентам опанувати народне художнє мистецтво рідного краю. Особливе місце в цьому ряду посідають музеї народного мистецтва, народної творчості, проведення майстер-класів із залученням майстрів народної творчості. Залучення студентів до колекціонування, збереження і вивчення пам'яток народної культури в межах музею під час проведення майстер-класів дає можливість уникнути монотонності й одноманітності традиційних форм і методів виховної роботи в позааудиторний час. У процесі діяльності в студентів пробуджується інтерес до пізнання цінностей буття і творчого пошуку, вони набувають певного соціального досвіду.

Науково-дослідна робота передбачає залучення студентів до різноманітних форм групової роботи: науково-проблемних груп, семінарів, круглих столів, диспутів, прес-конференцій, відвідування мистецьких заходів, обговорення наукових повідомлень студентів. У результаті науково-дослідної роботи студенти використовують елементи народної художньої творчості у художньо-педагогічній діяльності; удосконалюють свої навички самостійного дослідження проблеми.

Пошукова, дослідницька робота зберігає для майбутніх поколінь дорожці цінні зразки народної художньої творчості, створені працею і талантом багатьох поколінь. Майбутні вчителі вивчають різні жанри фольклору, особливості сучасного українського побуту, знайомляться з працею майстрів народних промислів, збирають експонати для музею. Завдяки зусиллям пошуковців, колекція постійно поповнюється, нині її фонд становить понад 100 оригінальних експонатів: рушників, чоловічих і жіночих сорочок, корсеток, гончарного посуду; можна побачити набір знарядь праці. Інтер'єр музею-світлиці поповнюється й студентськими виробами, виготовленими на практичних заняттях. Тут є зразки декоративних розписів, і вишиванки, і народні іграшки, витинанки тощо. Роботи неодноразово експонувалися на районних і міських виставках.

Студенти також знайомляться з народними майстрами, з їх виробами, вивчають прийоми роботи вишивальниць, килимарниць, майстрів різьблення по дереву, гончарів. Входять також у традицію щорічні свята зустрічі весни, часті вечорниці. На основі зібраного створено альбом "Скарби мудрості рідного краю", оформлено папки "Українські вечорниці", "Наші обереги", "Над вертепом зірка ясна", "Весна-красна".

Теоретичне ознайомлення з описом народної художньої творчості варто доповнити проведенням майстер-класів, спілкуванням з фахівцями, що володіють цими прийомами, залученням народних майстрів до навчання студентів народному мистецтву. Як показує досвід педагогічних вузів, більш-менш регулярні контакти з народними майстрами допомагають майбутнім учителям повністю використовувати в роботі їх поради, а студентам наочно слідкувати за етапами роботи і, звичайно, духовно збагачуватись. У реальних контактах з майстрами краще розкривається професійна тонкість того або

іншого виду традиційного народного мистецтва. На нашу думку, процес ознайомлення студентів з народною художньою творчістю найбільш ефективний, коли викладання основ художнього мистецтва здійснюється фахівцями: народними майстрами, науковими співробітниками музеїв, працівниками сучасних художніх підприємств, промислів.

Для глибшого розуміння народного мистецтва недостатньо освоїти одні технічні і художні прийоми. Ми розділяємо думку Т. Я. Шпикалова, "що кожна річ, кожний елемент орнаменту є не просто відпрацьовані поколіннями майстрів форми і мотиви, вони натхненні, опоетизовані в свідомості народу, одержали від нього ласкаві, неповторні і точно передаючі зоровий образ назви. Будь-який виріб, його форма і оздоблювальний орнамент не тільки виразники певного різновиду народної художньої творчості, вони тисячами ниток пов'язані з місцевими традиціями, цілісною художньою системою національної культури"¹. Народна художня творчість характеризується своїм неповторним колоритом, формою, вишуканістю. Осягнути цю красу у всій її повноті, набути майстерності, глибоко проникнути в народну художню творчість можна тільки працюючи серед майстрів народного мистецтва. Тоді просте знання прийомів переросте в міцні фахові вміння, навички, сама робота стане більш натхненною, знайде творчий характер.

Цей етап передбачає створення творчої атмосфери при проведенні різних видів занять із студентами. Цьому сприяють постійні конкурси і виставки кращих студентських робіт. Вони можуть стимулювати майбутніх учителів образотворчого мистецтва до подальшої творчої діяльності. На сприйняття творів народної художньої творчості, їх естетичне розуміння орієнтує пропонована модель фахової підготовки вчителя образотворчого мистецтва засобами народної художньої творчості в аудиторний та позаурочний час.

Розроблена технологія застосування народної художньої творчості у фаховій підготовці майбутнього вчителя образотворчого мистецтва зумовлює не тільки набуття майбутніми вчителями майстерності, а стає мотивом удосконалення їх фахової підготовки засобами народної художньої творчості, породжує нові інтереси та потребу використовувати народне мистецтво у фаховій підготовці.

¹ Щолокова О. П. Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя : [монографія] / Щолокова О. П. – К. : Екс Об, 1996. – С. 33–78

ЦЕНТРИ ПОЛОНІСТИКИ, ЮДАЇКИ І БОГЕМІСТИКИ ЯК ФЕНОМЕНИ ПОЛІКУЛЬТУРНОГО ПРОСТОРУ

Національно-культурний склад Житомирської області характеризується значною кількістю поляків¹, євреїв та чехів². Здавна представники цих народів суттєво впливали на культурні процеси, що відбувалися на цій території. Саме тому цілком природним було створення в Житомирському державному університеті наукових та культурно-просвітницьких центрів.

Центр полоністики (директор – доцент Н.К. Місяць)

Історія університету тісно пов'язана з іменем відомого польського письменника і громадського діяча Юзефа Ігнаці Крашевського³, пізніше тут працювали Володимир Гнатюк та Леонід Вергеров, які захистили дисертації з полоністики, а у часи хрущовської відлиги було зроблено спробу організувати вивчення польської мови, яка завершилась успіхом після проголошення незалежності України. Кафедра російської мови (з 1991 р. слов'янських мов) налагодила тісні контакти з Жешівською вищою педагогічною школою, де студенти навчалися у літній школі польської мови і культури, студенти організували клуб "Wagabunda". Інноваційним у його засіданнях було святкування польських національних свят з дотриманням традицій польського народу, розучування польських пісень, зустрічі з діячами польської культури.

Польська тематика зацікавила викладачів університету, серед їхніх наукових розвідок почали з'являтися праці з полоністики. У травні 1994 р. доценти Н.К. Місяць та В.О. Єршов взяли участь у роботі міжнародної наукової конференції "Stosunki kulturowe polskowschodniosłowiańskie". Це були перші наукові доповіді з полоністики викладачів ЖДУ в Польщі.

У 1992 р. в університеті було створено кабінет польської мови, який у 2004 р. за сприяння ректора професора Петра Сауха зазнав оновлення. У кабінеті розташувався Центр полоністики. Рік Польщі в Україні ознаменувався його відкриттям, яке відбулося 4 листопада 2004 р. Серед почесних гостей були співробітники Посольства Польщі в Україні.

Робота Центру полоністики скерована на сприяння гармонійному розвитку польської мови у регіоні, входженню України до європейської культурної спільноти. Вона здійснюється у декількох напрямках:

- навчання польської мови студентів університету,

¹ Наталія Місяць. Полоністика в Житомирському державному університеті імені Івана Франка (друга половина XX - початок XXI ст.). // Українська полоністика, №1, 2004. – С. 18-27.

² Агасієв І. Чеські колоністи на Волині в політиці Царської Росії (II пол. XIX ст.) // Волинь і волинське зарубіжжя. – Луцьк, 1994.

³ Алла Гонзалез. Юзеф Крашевський у культурному середовищі Житомира. // Українська полоністика, №1, 2004. – С. 106-113.

- наукові дослідження викладачів та студентів,
- організаційно-методична діяльність серед вчителів-полоністів,
- культурно-просвітницька робота серед студентської молоді.

Сьогодні в університеті польську мову щороку вивчає близько 300 студентів Інституту філології і журналістики, Інституту іноземної філології та історичного факультету (викладачі – доцент Н. Місяць та магістр М. Староверова). Заняття проходять у Центрі полоністики, де зосереджена уся необхідна література: словники, підручники, навчальні посібники та методичні поради, багато художньої літератури. На заняттях використовуються інноваційні технології навчання, серед яких: навчальні проекти, рольові ігри, драматизація, дидактичний спів, краєзнавчі скарбнички, діалоги за матеріалами телепередач тощо. Студенти переглядають та обговорюють автентичні польськомовні кінофільми, через супутникове телебачення мають доступ до польських телеканалів. Доцент Наталія Місяць керує написанням курсових та дипломних робіт, наприклад, "Полонізми в епістолярній спадщині Лесі Українки", "Порівняння систем дієслівних форм української та польської мов", "Інноваційні технології навчання польської мови українців". У Центрі полоністики діє проблемна група "Українські переклади творів Віслави Шимборської". Студенти та викладачі університету впродовж останніх 10 років проходять стажування у Польщі (міста Варшава, Краків, Жешеві, Люблін, Ченстохова). У січні 2008 року науковий проект "Центр полоністики як засіб полікультурного формування особистості фахівця" брав участь у Всеукраїнській виставці "Сучасна освіта в Україні" і був відзначений срібною медаллю у номінації "Упровадження здобутків педагогічної науки в освітню практику".

Полоністичними науковими розвідками, а також польськомовною літературною творчістю займається чимало викладачів університету. Доктор педагогічних наук Наталія Сейко видала монографії "Польське шкільництво на Волині-Житомирщині" та "Доброчинність поляків у сфері освіти України (XIX – поч. XX ст.). Київський учбовий округ" (у її науковому доробку більше 30 полоністичних праць), доцент Світлана Коляденко захистила дисертацію на тему "Зміст та організація діяльності Кременецького ліцею як осередку освіти на Волині (1805-1833 рр.)". Доктор філологічних наук Володимир Єршов – автор понад 50 друкованих праць польської тематики – видав монографію "Польська література Волині доби романтизму: генологія мемуаристичності", а також біографічну повість, присвячену Генріху Ржевуському, уклав збірку поезії Густава Олізара, до якої написав передмову. Процес навчання польської мови українців входить у коло наукових інтересів директора Центру полоністики Наталії Місяць (понад 50 полоністичних праць), вона видала навчальний посібник з грифом МОН "Польська мова для українців". Професори Петро Білоус і Віктор Мойсієнко відповідно досліджують творчість польських письменників і польські тексти XVI-XVII ст., писані на теренах України, доцент Сніжана Чернюк досліджує польський фольклор і етнографію на Житомирщині. Польська тематика висвітлюється у наукових працях викладачів історії: Олександр Буравський захистив дисертацію на тему: "Поляки Волині у другій половині XIX – на початку XX століття. Соціально-

економічне становище та культурний розвиток", видав однойменну монографію, Волинь у польській історіографії досліджує доцент Іван Ярмошик, який готує до захисту докторську дисертацію, доцент Майя Лутай вивчає архівні матеріали про репресії щодо польського населення. Викладачі кафедри філософії вміщують статті в журналі "Українська полоністика" (Андрій Герасимчук, Вадим Слюсар, Наталія Ковтун, Олена Поліщук). Викладач Сергій Рудницький захистив у Польщі дисертацію з гуманістики і видав Інформаційно-аналітичне видання "Полонія Житомирщини", викладач музики Наталія Травкіна досліджує творчість польського композитора Юліуша Зарембського, разом зі співаками Миколою Нагірняком і Павлом Антоневським веде активну концертну діяльність в Україні та Польщі (декілька компакт-дисків з творами польських композиторів), доцент Іван Бочковський керує ансамблем "Poleskie Sokoły", доцент Владислав Листван співає в цьому ансамблі, доцент Антон Лісовський пише поезію польською мовою.

Важливою ланкою діяльності Центру полоністики є видання наукового журналу "Українська полоністика", який був заснований у 2004 році з ініціативи ректора університету. Концептуальною засадою цього видання стало об'єднання зусиль, скерованих на дослідження польської тематики. Матеріали у журналі подаються у трьох рубриках: філологічні, історико-філософські та педагогічні дослідження. У 2006 році журнал пройшов державну реєстрацію в Україні і був визнаний фаховим з філософії та педагогіки, у 2010 році додалась реєстрація за напрямком "Слов'янські мови" та міжнародна реєстрація. Вийшло сім чисел журналу, в яких надруковано 151 статтю, ведеться рубрика "Хроніка", в якій висвітлюються події у житті польської громади Житомирщини, та рубрика "Рецензії". Електронна версія журналу містяться в бібліотеці імені Вернадського, а також у реферативному журналі "Джерело".

За час існування Центру полоністики було проведено чимало наукових конференцій: IV Міжнародна конференція конрадознавців з Великої Британії, Німеччини, Канади, Йорданії, США, Польщі, Словаччини, Південної Кореї, Японії (2006 р.), Всеукраїнська наукова конференція з міжнародною участю "Проблеми педагогічної освіти в полікультурному просторі України" (у 2007 р.), Міжнародна науково-практична конференція під патронатом ЮНЕСКО на тему: "Проблеми освіти у Польщі та в Україні в контексті процесів глобалізації та євроінтеграції" (2009 р.)¹. У квітні 2010 р. делегація з десяти викладачів на чолі з ректором професором Петром Саухом брала участь у польсько-українській конференції "Освітні парадигми і навчання вчителів"², яка проходила у Варшаві та Кракові. Ректор виступив з лекцією перед польськими студентами.

¹ Проблеми освіти у Польщі та в Україні в контексті процесів глобалізації та євроінтеграції: Зб. матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції. 22- 24 квітня, 2009 р. Київ – Житомир / За ред. В. Кременя, Т. Левовицького, С.Сисоевої. – К.: KIM, 2009. – 800 с.

² *Paradygmaty oświatowe i edukacja nauczycieli* /Pod red. W.Kremenia, T. Lewowickiego, S. Sysojewej. – Warszawa – Kraków, 2010. – 374 s.

Науковий полоністичний дискурс розгортається в ЖДУ на круглих столах, зокрема: "Роль польської спільноти в культурі Житомирщини", "Історичні дослідження польської тематики: здобутки та перспективи", "Валентин Грабовський – поет, перекладач та журналіст", "Методична стратегія вивчення польської мови в школах України", "Незалежність Польщі: події та поста-ті".

До полоністичних досліджень залучається студентська молодь. Наприклад, студентка факультету іноземних мов Алла Білоус під Наталії Сейко досліджувала діяльність Юзефа Крашевського, на Всеукраїнській олімпіаді з педагогіки вона захищала наукову роботу, присвячену діяльності Крашевського, і посіла перше місце. Під керівництвом Наталії Місяць студент Юрій Кот досліджував переклади творів Адама Міцкевича, зроблені Борисом Теном. Випускниця ННІ філології і журналістики Ольга Макарова досліджує польські рефлексії в українських говірках, вона працює над дисертацією у Варшавському університеті. До 150-річчя з дня народження Івана Франка в Центрі полоністики пройшли студентські наукові читання на тему "Іван Франко і польська культура", пізніше – "Видатні поляки у світовому цивілізаційному процесі", "Творчість Збігнева Герберта", "Ян Павел П – людина Всесвіту". В рамках днів науки в ЖДУ з лекцією перед філологами виступав професор з Варшави Януш Рігер.

Центр полоністики проводить значну роботу серед вчителів польської мови Житомирської області. Для вдосконалення їх методичної підготовки двічі на рік для них проводяться семінари, на яких організуються методичні тренінги, майстер-класи. Багаторічний досвід роботи семінару узагальнено і представлено на конференції¹. З 2005 р. у Центрі полоністики щорічно відбувається обласна олімпіада з польської мови, літератури та культури Польщі для учнів 8-9 класів. Досвід організації та проведення шкільних олімпіад з польської мови узагальнено в методичних рекомендаціях для вчителів².

Культурно-просвітницька діяльність серед студентської молоді пропагує польську культуру, науку, освіту, мистецтво. Щороку на базі центру проходять зустрічі з діячами польської культури, наприклад, з поетом і перекладачем Ярославом Павлюком, підприємцем Мачеєм Кусяком, в'язнем Майданека Францем Бжезицьким. У Центрі полоністики для студентів організуються перегляди та обговорення польськомовних художніх та документальних фільмів, зокрема про Катинь, Яна Павла П, Юзефа Пілсудського та Симона Петлюру тощо. Усе це сприяє формуванню міжетнічної толерантності серед молоді.

¹ Місяць Н.К., Староверова М.А. Обласний семінар вчителів польської мови як фактор полікультурного простору в Україні // Проблеми педагогічної освіти в полікультурному просторі України. Матеріали Всеукраїнської наукової конференції з міжнародною участю. – Житомир, 2007. – С. 90 - 95.

² Місяць Н.К., Староверова М.А., Шумлянська Н.В. Робота з обдарованими учнями (олімпіада з польської мови, літератури та знань про Польщу). Методичні рекомендації для вчителів-полоністів. – Житомир, 2006. – 20 с.

Центр полоністики тісно співпрацює з польськими громадськими організаціями. Викладачі та студенти університету беруть участь у культурних Польського дому, Польського наукового товариства, Житомирського відділення Спільноти поляків України, обласної наукової бібліотеки. Студенти ЖДУ працюють в "Gazecie Polskiej", виступають у спектаклях польського театру, беруть участь в акції прибирання католицького цвинтаря та інш.

Центр полоністики став ініціатором проведення вагомих наукових, громадсько-політичних та культурно-освітніх заходів, за оцінками фахівців, він не має аналогів серед полонійних організацій України¹. Робота директора Центру полоністики Наталії Місяць та його заступника Мирослави Старової по збереженню польських традицій, організації вивчення польської мови, розвитку польської культури на Житомирщині була відзначена медаллю Уряду Польщі "Pro memoria". Усе це робить ЖДУ центром полоністичних досліджень на Житомирщині.

Центр юдаїки (директор – доцент Н.В. Рудницька)

Проголошення незалежності України відкрило широке поле для дослідження культури євреїв, які на території Волинської губернії, до якої входила Житомирщина, складали 13,2 % населення (у Житомирі ця цифра сягала 51%). Тут виросло кілька поколінь відомих науковців, прогресивних громадських діячів, сформувався значний прошарок інтелігенції.

З метою ініціювання і координації наукових досліджень, пов'язаних з єврейською тематикою, 19 грудня 2008 р. було відкрито Центр юдаїки як структурний підрозділ ЖДУ. Центр розташований в одній з аудиторій, де знаходиться бібліотека наукової, методичної та науково-популярної літератури, відеофільмів, плакатів та іншої наочності з історії культури євреїв та Голокосту. Поповнення новими матеріалами здійснюють наукові установи та громадські організації (Інститут політичних та етнонаціональних досліджень ім. І. Кураса, Житомирський Благодійний Центр "Хесед Шломо", Всеукраїнський центр вивчення Голокосту "Ткума", Єврейське Агентство Ізраїлю "Сохнут", Єрусалимський університет). Це найбільше зібрання книг єврейської тематики в Житомирській області. Ними користуються викладачі, студенти, магістранти, аспіранти.

Основні напрямками роботи Центру юдаїки:

- допомога у проведенні наукових досліджень історії євреїв, етнографічних розвідок, введення у науковий обіг нового дослідницького матеріалу, популяризація спільної історії українців, євреїв та інших етносів, які мешкають на теренах України;
- сприяння створенню толерантного культурного середовища серед учнівської та студентської молоді;
- проведення наукових досліджень з актуальних проблем українсько-єврейських відносин в регіоні;

¹ Інформаційно-аналітичне видання „Полонія Житомирщини” // Ред.-упорядник С.В. Рудницький. – Житомир, 2007. – 220 с.

- надання методичних, інформаційних і консультативних послуг навчальним закладам, громадським організаціям.

Центром юдаїки були проведені науково-практична конференція "Євреї на Житомирщині: історія і сучасність" (2007 р.) та Друга всеукраїнська науково-практична конференція "Євреї на Житомирщині: історія і сучасність" (2008 р.), які засвідчили великий інтерес до єврейської історії з боку науковців, громадських діячів, краєзнавців, освітян, студентів.

До наукових досліджень, пов'язаних з єврейською тематикою, залучаються також студенти, магістранти, аспіранти. Дослідницька робота студентів історичного факультету з проблеми пошуків свідчень очевидців розстрілів єврейського населення Житомирщини стала основою для семінару "Єврейський Житомир у часи Великої Вітчизняної війни" та круглих столів „Творення пам'яті про Голокост в сучасній Україні", "Проблема толерантності у відносинах між народами сучасної України".

Велику зацікавленість у молоді викликав семінар "Єврейський літературний Житомир" (2010 р.), що був проведений разом з Благодійним центром "Хесед Шломо" і Житомирським обласним літературним музеєм. На семінарі молодь познайомилась з книжкою В. Шнайдера "Записки сільського єврея". Студенти виступили з результатами своїх наукових розвідок (К. Сидоров "Творчість єврейських письменників та прозаїків Житомирщини", В. Котвицький "В ім'я історичної правди (літературна творчість Й. Ротмана)", А. Гаврутенко "Гаррі Фельдман – відданий краєзнавець Романівщини", О. Ковтуненко "Василь Гроссман – літописець пекельного XX століття", М. Предко "Єврейські письменники Овруччини").

Центр юдаїки активно співпрацює з Єрусалимським університетом, Спільною українських письменників Ізраїлю, музеєм історії та культури євреїв Білорусі, Південним Федеральним університетом (Росія), Центром „Голокост” в Ростові-на-Дону, Гуманістично-природничим університетом ім. Яна Кохановського (Польща), письменниками та краєзнавцями Житомирщини, Німеччини, Біробіджанана, Росії. В березні 2011 р. викладачі університету О.П. Рудницька та О.І. Жуковський були запрошені на Міжнародний науково-практичний семінар, присвячений проблемам громадянського суспільства та толерантності, вивчення новітніх підходів до проблеми Голокосту, який проходив в науково-методичному комплексі "Яд Вашем" (Ізраїль).

Інтерес до роботи Центру юдаїки виявляють ЗМІ України та зарубіжжя. В Ізраїлі у Міжнародному літературно-публіцистичному часописі українських письменників "Соборність" було надруковано статтю про Міжнародну науково-практичну конференцію "Євреї Волині: історія та сучасність"¹.

Центр юдаїки налагодив плідну співпрацю з Житомирським Благодійним Центром "Хесед Шломо" та Єврейським Фондом України. У березні 2009 р. на базі Житомирського державного університету була проведена Міжнародна науково-практична конференція "Євреї на Волині: історія і сучасність". Новим важливим етапом в роботі центру стала співпраця з Всеукраїнським

¹ Соборність – № 1 (34) – 2009 – С. 128

центром дослідження Голокосту "Ткума". У жовтні 2009 р. була проведена Друга Міжнародна науково-практична конференція "Історичні уроки Голокосту та міжнаціональні відносини (до 70-річчя початку Другої світової війни)", а у жовтні 2010 р. – Третя Міжнародна науково-практична конференція "XX століття – етнонаціональний вимір та проблеми Голокосту". У кожній з конференцій взяли участь понад 100 науковців, які представили широкую географію: 15 міст України та Польща, Росія, Білорусь. Матеріали конференцій були опубліковані у збірниках¹.

Результатом плідної співпраці Центру юдаїки ЖДУ та Всеукраїнського Центру вивчення Голокосту "Ткума" є створення культурологічного клубу "Маскіл" (керівник – кандидат юридичних наук Ольга Рудницька). Засідання клубу присвячуються проблемам збереження національної ідентичності на Житомирщині, наприклад "Особливості ментальності етнічних меншин в полікультурному просторі" (вересень 2010 р.), "Зимові календарні свята: етнічна специфіка" (грудень 2010 р.). Високу оцінку у присутніх отримало засідання клубу, присвячене романсу, на якому були заслухані доповіді доцентів Маграти Моїсєєвої "Романс як культурне явище в поліетнічному просторі" та Оксани Плотницької "Жанр романсу в інструментальній музиці".

Значною подією у житті Центру юдаїки стали дні Шолом-Алейхема в ЖДУ (грудень 2009 р.), які включали ряд заходів. На Шолом-Алейхемівських читаннях до 150-річчя з дня народження інтерес викликали виступи поета Григорій Фальковича (Київ) "Продовження і розвиток єврейської літературної традиції у поетичній творчості", провідного наукового співробітника Інституту політичних та етнонаціональних досліджень ім. І. Кураса НАН України Олександра Заремби "Актуальні проблеми вивчення історії та культури євреїв України", професора Олександра Чиркова "Шолом-Алейхем: чому "стонали" часи?", молодшого наукового співробітника Інституту політичних та етнонаціональних досліджень ім. І. Кураса НАН України Анатолія Кержнера "Шолом-Алейхем: знаний та незнаний", керівника відділу обштинного розвитку Житомирського благодійного центру "Хесед Шломо" Ірини Вишневецької "Образи Шолом-Алейхема у мистецтві", письменника Гаррі Фельдмана (Ізраїль) "Мир Вам!", аспіранта Геннадія Полетаєва "Житомирський період життя Шолом-Алейхема". Учасникам читань була представлена інсценізація уривків з оповідань Шолом-Алейхема у виконанні акторів театральної студії "Єврейський бульвар".

Кульмінацією заходів став круглий стіл на тему: "Проблема культурної ідентичності в Україні". Жваву дискусію викликали виступи "Витоки українсько-єврейського етнокультурного синтезу" (Олександр Заремба), "Особливості роботи єврейських організацій в сучасних умовах" (Ірина Вишневецька), "Українсько-єврейський діалог культур в умовах розбудови України як

¹ Євреї в Україні: історія і сучасність. Зб. Наук. Праць. Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. – Житомир: Вид-во ЖДУ, 2009. – 456 с. Історичні уроки Голокосту та міжнаціональні відносини (до 70-річчя початку Другої світової війни). Матеріали науково-практичної конференції. – Дніпропетровськ: Центр "Ткума", 2010. – 412 с.

демократичної держави" (Наталія Рудницька), "Політика України у сфері захисту національних меншин" (Микола Кордон), "Єврейське та українське питання в роки Першої світової війни" (Вікторія Венгерська), "Внесок євреїв Житомирщини у розвиток культури і науки" (Майя Лутай).

Центр юдаїки співпрацює з клубом "Музично-театральне життя Житомирщини". У травні 2010 р. на його засіданні виступили доценти ЖДУ (Наталія Бовсунівська "Єврейські музиканти Волині", Маргарита Моїсєєва "Бердичівське коріння сім'ї Рубінштейнів"). Були виконані музичні твори цих композиторів.

Центр юдаїки перебуває у постійному пошуку нових форм роботи з науковцями, краєзнавцями, студентською та учнівською молоддю, щоб створити міцний фундамент для спільного життя усіх національних меншин в атмосфері толерантності, взаємоповаги і взаємодтримки.

Центр богемістики (директор – доцент Л.С. Шевцова).

Перші чеські колонії з'явилися на теренах Житомирщини у другій половині XIX ст. Чехи залишили помітний слід у розвитку культури Житомирської області. Так, у Житомирі проживав знаменитий музикант і мистецтвознавець Ернест Несвадба, який з 1877 р. очолював "Музичне товариство". Згадку про нього залишив Борис Тен¹. Чехом за походженням був український письменник Василь Земляк (Вацик), який тривалий час проживав у Житомирі, працюючи в сільськогосподарському інституті та відповідальним секретарем обласної газети. У Житомирі він написав повісті "Рідна сторона" (1956), "Кам'яний брід" (1957) та інші. Сьогодні в усьому світі відоме ім'я талановитого оранжувальника і диригента муніципальної хорової капели "Орея" чеха Олександра Вацека².

Внесок чехів у розвиток культури Житомирщини ще недостатньо вивчений і потребує дослідження, що певною мірою зумовило появу Центр богемістики ЖДУ (2006 р.), основними напрямками роботи якого є:

- навчання чеської мови студентів-філологів;
- співпраця з науковцями навчальних закладів Чеської Республіки;
- ознайомлення студентської молоді з традиціями, культурою і літературою Чехії.

Чеську мову вивчають студенти-філологи у формі факультативу (викладачі – доценти В. Дяченко і Л. Шевцова). Щороку заняття відвідують близько п'ятдесяти осіб. З метою удосконалення методичної підготовки доцент Л. Шевцова в серпні 2009 р. проходила стажування з методики викладання чеської мови на педагогічному факультеті Університету імені Карла IV (Прага).

Центр богемістики налагодив наукову співпрацю з кафедрою славістики Оломоуцького університету імені Ф. Палацького. У 2007 р. видавництво цьо-

¹ Борис Тен. Сторінки музичного життя Житомирщини // Жадань і задумів неспокій. – К., 1988. – С. 125-126.

² Кондратюк Р. Ю., Шевцова Л. С. Чеська культура на Волині // Поліський дивосвіт. І ч. – Житомир, 2000. – С. 346-347.

го університету надрукувало посібник Л. Шевцової "Інфінітивні речення в українській мові (у зіставленні з російською)". Загалом у збірнику Оломоуцького університету "Ucrainica IV. Сучасна україністика. Проблеми мови, літератури та культури" надруковано більше 30 статей викладачів ЖДУ (Оксана Кучерук "Рідна мова в українській лінгводидактиці: сучасні тенденції та перспективи", Олена Березюк "Головні напрями етнокультурологічної підготовки в освітньо-виховних системах Полісся", Лариса Шевцова "Лінгводидактичні дослідження інфінітивних речень").

За сприяння Центру богемістики викладачі та студенти ЖДУ взяли участь у наукових конференціях в Чеській Республіці: Оломоуцькі симпозіуми україністів (Оломоуць, 2000 - 2010 рр.), Оломоуцькі дні русистів (2001 р., 2007 р.), IV Міжнародна конференція "Паремія слов'янських народів" (Острава, 2008 р.).

Центр богемістики за сприяння Посольства Чеської Республіки в Україні налагодив тісну співпрацю зі Спілкою волинських чехів Житомирщини (керівник Е.В. Снідевич). Студенти ЖДУ беруть участь у проведенні літературно-мистецьких вистав, присвячених культурним традиціям чеського народу: "Цикл зимових свят" (2008 р.), "Твори Карела та Йозефа Чапеків в українському читанні" (2008 р.), "Екранізація героїв чеської літературної казки" (2008 р.), "Новорічні національні свята в Чехії" (2009 р.), "Цикл весняних свят" (2010 р.), "Чеські народні традиції" (2011 р.), "Оповідання: Зденек Св'єрак" (2011 р.).

Діяльність центрів полоністики, юдаїки та богемістики сприяє гармонійному розвитку полікультурного простору в Україні, формує у студентів міжетнічну толерантність, позитивно впливає на поширення євроінтеграційних процесів.

ЮРИДИЧНА КЛІНІКА ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ ЗАСІБ ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНІХ ПРАВНИКІВ

В умовах становлення в Україні громадянського суспільства, правової держави, демократичної політичної системи освіта має стати найважливішим чинником гуманізації суспільно-економічних відносин, формування нових життєвих орієнтирів особистості.

Передумовою утвердження розвинутого громадянського суспільства є підготовка освічених, моральних, мобільних, конструктивних і практичних людей, здатних до співпраці, міжкультурної взаємодії, які мають глибоке почуття відповідальності за долю країни, її соціально-економічне процвітання.

Підвищення якості педагогічної освіти, забезпечення її мобільності, привабливості, конкурентоспроможності на ринку праці вимагає подальшого вдосконалення організації навчального процесу у вищих навчальних закладах на засадах гуманності, особистісно-орієнтованої педагогіки, розвитку і саморозвитку студентів та передбачає:

- впровадження кредитно-модульної системи навчання;
- використання інформаційно-комп'ютерних технологій та інтерактивних методів навчання і мультимедійних засобів;
- індивідуалізацію навчально-виховного процесу та посилення ролі самостійної роботи студентів;
- впровадження електронних засобів навчання (підручників, посібників, каталогів, словників тощо), комп'ютерних навчальних програм;
- технічну і технологічну модернізацію навчальних лабораторій та засобів навчання;
- використання сучасних систем контролю якості знань студентів та проведення моніторингу якості освіти.

В рамках навчального процесу на історичному факультеті Житомирського державного університету імені Івана Франка здійснюється підготовка студентів з цілого ряду юридичних дисциплін.

Одним із методів інтерактивного навчання стало вдосконалення вивчення правознавчих дисциплін через створену в 2005 році на факультеті "юридичну клініку".

В усьому світі багато хто з практичних працівників, викладачів вищих навчальних закладів та студентів шукали шляхи вдосконалення викладання правознавчих дисциплін.

У більшості країн традиційна освіта полягає в проведенні академічних занять, які, як правило, зводяться до лекцій та семінарських занять. При проведенні цих занять, як правило широко застосовуються методики, які дістали назву пасивних та активних.

Пасивні методики полягають в тому, що студент виступає як об'єкт навчання, він повинен засвоїти і відтворити матеріал, який передається йому викладачем – джерелом знань. Як правило, це проходить при використанні лекцій-монологу (одностороння передача інформації від викладача до студента), читанні або демонстрації. Студенти при цьому, як правило, не співпрацюють один з одним і не виконують будь-яких проблемних, творчих завдань, не задають запитань викладачу.

Активні методики полягають в тому, що студент переважно стає суб'єктом навчання, вступає в діалог з викладачем, виконує творчі, проблемні завдання. Якоюсь мірою тут також простежується одностороння передача інформації, але уже не викладачем, а студентом викладачу, яку він раніше отримав від викладача або із літератури. Тут певною мірою проявляється зворотній зв'язок – питання від студента до викладача, питання викладача до студента, що розвивають творче мислення. Студент встановлює індивідуальний контакт з викладачем, але не співпрацює з іншими членами групи. Такі методики займають нині основне місце при проведенні лекцій, семінарських занять, колоквиумів і в самостійній роботі студентів.

На початку 80-х років минулого століття в деяких зарубіжних ВНЗ почали широко застосовуватися методики практичного навчання юристів, метою яких було уже в ході освітнього процесу помістити студентів саме в те середовище, де їм належить працювати після отримання освіти.

Суть цих методик, з деякими відмінностями зводиться до того, що студентам пропонується дослідити не підготовлені завдання, а конкретні правові ситуації із життя. При цьому вони безпосередньо працюють з учасниками відносин, що є предметом розгляду, отримуючи весь об'єм фактичних обставин справи з перших рук.

Студенти вчаться визначати проблему, аналізуючи її не тільки із юридичної точки зору, але із людської, і, що не менш важливо, чисто із практичної. Тобто вчаться розробляти і здійснювати план дій, необхідних для вирішення виявленої проблеми.

Базою для втілення нових методів правової підготовки стали „юридичні клініки“, де студенти під керівництвом викладача ведуть прийом громадян і надають їм правову допомогу. Саме в клініці студенти знайомляться з реальними проблемами юридичної практики, безпосередньо застосовують набуті знання, формують свої професійні і особисті якості як майбутніх юристів. Крім цього, клінічні заняття виконують важливу соціальну функцію - забезпечують право малозабезпечених та інших соціально вразливих громадян на отримання кваліфікованої правової допомоги.

"Клінічна юридична освіта" виникла в якості відповіді на проблему непідготовленості випускників навчальних закладів до практичного застосування правових знань. Тому її цілі частково визначаються необхідністю вирішення проблем традиційного викладання юридичних дисциплін. Крім цього, багато з тих, хто працює в "юридичних клініках" в різних країнах думають, що вони можуть внести вклад в те, щоб юридичні послуги могли бути доступними тим, хто зазвичай не може їх собі дозволити.

Сьогодні досить складно з'ясувати, яким чином, де і коли з'явився термін "юридична клініка" (синонім — "правнича клініка"). Найвірогідніше, він вперше з'явився в статті професора Фроммгольда, що була опублікована 1881 року в німецькому журналі *Deutsche Juristen-Zeitung*. Згодом російський професор А. Люблінський у своїй статті під назвою "О юридических клиниках" (журнал Міністерства Юстиції, січень 1901 р.) висловив власне бачення юридичної клініки і, зокрема, обґрунтував необхідність створення таких закладів.

У 20-30-ті роки ХХ століття термін "клінічна юридична освіта" вживається у США. Його поява визначила новий напрям у сфері юридичної освіти - введення соціальних аспектів до вивчення права. Одним із перших, хто зацікавився цим питанням, був Джером Франк, автор статті під риторичною назвою "Чому б не створити клініку для юристів?" (видання "Огляд правових питань", Університет Пенсільванії, США, 1933 рік). У своїй праці Джером Франк провів певні аналогії між клінічною юридичною та медичною освітою та запропонував започаткувати принципово новий вид навчання юристів, запозичивши з медицини ідею використання працюючих клінік як основи для підготовки молодих спеціалістів. 60-ті роки ХХ століття стали періодом, коли сприяння приватних фондів дало суттєвий поштовх до розвитку клінічної юридичної освіти.

Клінічна юридична освіта студентів вузів та факультетів де вивчаються юридичні дисципліни виявилась досить вдалою відповіддю на запитання багатьох причетних до юридичної освіти „Як практично підготувати фахівця з права?“.

Останнім часом мережа „юридичних клінік“ України невпинно зростає. „Юридична клініка“ стає одним з популярних осередків не просто отримання безкоштовної правової допомоги, а саме здобуття студентами необхідних практичних навичок.

Створення „юридичної клініки“ на історичному факультеті мало на меті:

1. Покращити якість засвоєння студентами юридичних дисциплін. Адже в процесі застосування набутих знань при вирішенні практичних життєвих ситуацій студент починає краще розуміти значимість тих чи інших норм права, відчуває необхідність поглибити свої знання.
2. Надавати безоплатну юридичну допомогу малозабезпеченим верствам населення.
3. Формування правової культури громадян;
4. Підготовку та навчання студентів у дусі дотримання й поваги до принципів верховенства права, справедливості і людської гідності;
5. Розширення співробітництва із судовими, правоохоронними органами, органами юстиції, державної влади і місцевого самоврядування, з іншими установами та організаціями;
6. Впровадження в навчальний процес елементів практичної підготовки студентів-правників у сфері юридичних послуг.

Основні завдання, що виконує „юридична клініка” це: надання студентам „юридичної клініки” можливості набуття навичок надання юридичної допомоги; створення місць для проходження студентами навчальної практики; надання громадянам соціально-вразливих верств населення суспільства безоплатної юридичної допомоги; проведення заходів з правової освіти населення; забезпечення можливості спілкування студентів під час навчального процесу з фахівцями-практиками судових і правоохоронних органів, інших державних органів та органів місцевого самоврядування з питань їх діяльності; створення ефективного механізму обміну інформацією між населенням, засобами масової інформації та юридичною клінікою, що дозволить оперативно реагувати на практичні потреби громадян.

У своїй діяльності „юридична клініка” керується законодавством України, Типовим Положенням про юридичну клініку вищого навчального закладу України (наказ МОН України № 592 від 03.08.2006 р.) Статутом вищого навчального закладу, Положенням про неї та іншими нормативними документами юридичної клініки.

До складу „юридичної клініки” входять: директор юридичної клініки, помічник директора юридичної клініки, керівники секцій юридичної клініки, студенти юридичної клініки.

Директор юридичної клініки обирається з числа найбільш підготовлених студентів –членів юридичної клініки, повинен відповідати вищезазначеним вимогам і має наступні функції: спрямовує роботу юридичної клініки; представляє юридичну клініку у відносинах з органами державної влади і місцевого самоврядування, підприємствами, організаціями, установами та громадськістю; здійснює контроль за роботою юридичної клініки; затверджує Правила прийому громадян; делегує, в разі необхідності, частину своїх обов'язків працівникам юридичної клініки; дає доручення, які пов'язані із роботою юридичної клініки; контролює висвітлення діяльності клініки у засобах масової інформації, видання навчальних та допоміжних матеріалів.

Помічник керівника юридичної клініки координує діяльність юридичної клініки і призначається за пропозицією керівника юридичної клініки.

Функції помічника керівника юридичної клініки:

- 1) організація, ведення і контроль діловодства юридичної клініки;
- 2) участь у підготовці і проведенні заходів юридичної клініки;
- 3) налагодження якісного обміну інформацією між учасниками юридичної клініки;
- 4) виконання інших функцій.

Керівники секцій юридичної клініки організовують навчальний процес юридичної клініки і залучаються до роботи за поданням керівника юридичної клініки.

Керівником секції може бути студент найбільш підготовлений до ведення консультаційної роботи.

Функції керівника секції юридичної клініки:

- 1) організація роботи секції та контроль за її діяльністю;
- 2) виконання інших функцій.

Студентами юридичної клініки є студенти історичного факультету, які виявили бажання працювати в юридичній клініці та пройшли конкурсний відбір, який проводиться за спеціальною процедурою і полягає в вивченні кандидата, та проведенні тестування з основних галузей права.

Консультантами „юридичної клініки„ є студенти старших курсів, які навчаються за напрямком „Право” та надають правову допомогу під керівництвом викладачів-кураторів.

Викладачі-куратори надають необхідну методичну і теоретичну підтримку студентам-консультантам: вирішують питання про прийнятність справи, її направлення до студента, виступають у ролі куратора за кожним зверненням, а також забезпечують теоретичну підготовку, яка є складовою програми „юридичної клінічної освіти” студента, здійснюють контроль за діяльністю студентів на відповідність правової допомоги вимогам законодавства і професійної етики.

Для виконання завдань „юридичної клініки”, підвищення правових знань студентів застосовуються різноманітні форми та методи.

Перш за все викладачами кафедри всесвітньої історії та правознавства розроблений та викладається навчальний курс „Юридична клініка”, що включає в себе вивчення таких тем як:

Цілі та завдання діяльності "Юридичних клінік".

- Структура „Юридичних клінік” та права і обов’язки їх членів.
- Нормативна база та ведення документації „Юридичних клінік”.
- Інтерв’ювання та етика спілкування з клієнтом.
- Підготовка правових експертних висновків. Поняття та види правової інформації.
- Права та свободи громадянина та способи захисту порушених прав.
- Підготовка позовних заяв до судових органів.
- Основні нормативно-правові акти, щодо освіти в Україні.

Курс включає в себе як проведення лекцій так і практичних занять. Студенти отримують практичні навички складання юридичних документів, знайомляться з різними видами правової інформації, отримують навички роботи з нормативно-правовими актами.

Широко практикується проведення правового інформування. Щомісячно на зборах „юридичної клініки” студенти інформують присутніх про щойно прийняті нормативно-правові акти та зміни в чинному законодавстві з найбільш актуальних, соціально-значимих питань та значення і наслідки їх прийняття.

Така практика дозволяє бути в курсі змін що відбуваються в законодавстві України і застосовувати в практичній діяльності чинні нормативні акти, сприяє кращому засвоєнню навчального матеріалу та проведенні його аналізу. Крім цього силами студентів „юридичної клініки” на історичному факультеті випускається стінна газета „Правознавець” для інформування студентів та викладачів.

В роботі зі студентами використовується і метод творчих завдань. Як приклади таких завдань можна навести складання правового документу (листа, позовної заяви, скарги); підготовка виступу (на зборах товариства, в судових дебатах і т.п.); виконання ролей в імітаційних іграх; обговорення дискусійних питань. Такі творчі завдання, особливо ті, що моделюють майбутню професійну діяльність, надають зміст практичному навчанню, мотивують студентів.

Практика роботи „юридичної клініки” показує, що при розробці навчальних модулів, з метою наближення студентів до реального середовища та опрацювання ними різних професійних навичок слід враховувати, щоб вони були максимально наближені до реальної дійсності та щоб з одного навчального модуля випливала ціла низка проблемних завдань, вирішення яких студентами формувала б в них різноманітні професійні навички.

Однією з форм роботи з членами „юридичної клініки” є залучення їх до соціальних проектів.

Вони можуть реалізовуватися в рамках ВНЗ, населеного пункту, регіону, країни, а також можуть бути міжнародними. До них можна віднести створення і забезпечення діяльності „юридичних клінік”, громадських приймалень, відкриття засобів масової інформації правового напрямку, або рубрик правового напрямку в ЗМІ та забезпечення їх інформацією з правової проблематики та інше.

В рамках соціальних проектів починаючи юристи займаються практичною діяльністю, яка приносить реальний соціальний ефект. Робота в соціальних проектах дозволяє студенту застосовувати на практиці отримані ним знання і навички, удосконалювати їх та набувати нові, заглиблюватися в реальні суспільні відносини, бачити і оцінювати практичний результат своїх дій, набувати досвід участі у вирішенні суспільних справ.

Найбільш ефективним в соціальному і освітньому плані є надання правової допомоги малозабезпеченим та іншим соціально вразливим верствам населення. Працюючи в цьому проекті, студент має можливість: оцінити законодавчу базу, яка нині регулює захист цих категорій громадян; вивчати роботу органів правосуддя та інших державних органів, які застосовують чинне законодавство в цій сфері, давати оцінку стосункам між юристами, які працюють в різних сферах юридичної діяльності та дотримання ними професійної етики; оцінювати свою підготовленість до роботи в сучасних умовах.

Робота в цьому проекті дає можливість набути професійні навички комунікації, професійної етики, опитування, аналізу життєвих ситуацій та визначення в них правових проблем, консультування, ведення дискусій, представництва інтересів громадян в державних органах та судах, альтернативного вирішення спорів, ведення переговорів, юридичної техніки та інше.

Досить ефективним засобом в набутті студентами професійних навичок є участь студентів в підготовці публікацій з правової проблематики в своїй студентській пресі та інших ЗМІ.

В цьому плані студенти готували відповіді на звернення до клініки та в пресу громадян, консультації та інформацію з приводу новел нового законодавства, писали статті в університетську газету.

Ще одним із соціальних проектів є участь студентів в правовому навчанні населення. Так члени „юридичної клініки” тісно співпрацюють з управлінням юстиції Житомирської обласної державної адміністрації. Є членами громадської ради, беруть участь в заходах, що проводить управління юстиції. Зокрема було проведено анкетування учнів загальноосвітніх шкіл м. Житомира на тему „Чи знаєте ви свої права”.

Своєрідним соціальним проектом була участь студентів в прийомах громадян, що здійснювало керівництво УМВС України в Житомирській області. Це дало змогу краще зрозуміти роботу правоохоронних органів ті проблемами що ними вирішуються.

Одним із напрямків роботи „юридичної клініки” є участь студентів в роботі конференцій, круглих столів, дискусіях дебатах, різних конкурсах. Так щорічно спільно з управлінням юстиції проводиться круглий стіл з приводу Дня прав людини, проведена конференція щодо проблем боротьби з корупцією в Україні та прийняття нового антикорупційного законодавства. Команда студентів „юридичної клініки” постійно бере участь в міжвузівському правовому брейн-рингу, що проводиться управлінням юстиції, де посідає як правило перше місце. В роботі з студентами щорічно проводиться конкурс на кращого консультанта, переможці якого відмічаються керівництвом університету та факультету.

Все це дає змогу покращити якість знань та професійну підготовку студентів.

Цікавою формою роботи є рольові ігри. Мета рольової гри – набути досвіду дій шляхом гри, допомогти навчитися через досвід та почуття. Рольова гра може також використовуватися для отримання конкретних навичок. Інколи присутні можуть розігрувати ситуації, до яких вони вже потрапляли.

У ході рольової гри учасники розвивають навички професійної етики, критичного мислення, комунікативні навички, навички вирішення правових проблем, відпрацьовують різні варіанти поведінки в проблемних ситуаціях, виховують розуміння позицій інших людей, співчуття до них.

Навчання через рольову гру істотно відрізняється від викладання предметів матеріального права і теорії права. Тут немає єдиної правильної відповіді, чи єдиного підходу. Кожен студент вирішуючи поставлені завдання, діє у властивій йому манері з врахуванням його досвіду.

Рольові ігри за своєю ефективністю є одним із основних прийомів на інтерактивних заняттях. Вони дають можливість розіграти правову ситуацію по ролях, та в процесі гри набути певних практичних (професійних) навичок. При цьому може відпрацьовуватись якась конкретна навичка або ціла група навичок.

Для відпрацювання конкретного навичка, а також цілої групи навичок спеціально розробляється фабула, яка являє собою короткий опис ситуації, що повідомляється всім учасникам, визначаються їх ролі та конфіденційна

інформація для них, складаються завдання для учасників і спостерігачів, інструкції для активних учасників гри, підбираються нормативні матеріали, визначається час для проведення гри, готуються питання для отримання зворотного зв'язку.

Так проводилися рольові ігри, щодо надання консультацій з окремих юридичних питань де студенти виконували роль відвідувача, консультанта, імітували процедуру звернення до суду з позовною заявою, та оскарження дій посадової особи установи.

Після проведення рольової гри проводиться „зворотній зв'язок„, це завершальна частина заняття (*підведення підсумків, аналіз, самооцінка і коментування дій учасників*)

Метою її є те, щоб учасник, дії якого обговорюються, не просто усвідомив, що зроблено, але ще раз внутрішньо пережив ситуацію і сформував новий зразок поведінки: “Тепер я б діяв так...”

Перед проведенням цієї частини викладач інформує групу про те, що, вислуховуючи думки про проведену роботу, група і окремі її члени повинні сприймати оцінки не як критику, а як допомогу і на наступних етапах по можливості використовувати отримані поради.

Таке застереження важливе тому, що, на жаль, суб'єкти обговорення не завжди бувають готовими схвально сприйняти коментування колег, викладача, запрошеного спеціаліста, і тоді цей коментар не досягає мети. В разі відсутності такого застереження суб'єкт обговорення може замкнутися, і при повторній вправі знову припуститься аналогічних помилок. В такому разі обговорення не досягне мети.

При підведенні підсумків роль виступаючих повинна зводитися не тільки до того, щоб продемонструвати неточності, помилки, промахи та шляхи їх усунення й виправлення, але виступаючі повинні звертати увагу і на вдалі дії учасників. При цьому важливо проаналізувати ці успішні кроки, вказати на їх позитивні наслідки, на можливість застосування їх в аналогічних ситуаціях в реальному житті.

Обговорюючи дії своїх колег слід дотримуватися таких рекомендацій:

- дайте можливість учаснику, дії якого обговорюються, висловитися першим і оцінити себе самому;
- поставтесь з повагою до всього, що робить ваш колега;
- знайдіть успіхи в діях колеги і повідомте йому про досягнуте;
- схваліть творчий підхід, самостійні винаходи, несподівані ходи;
- не забувайте, що єдино вірного рішення, підходу, поведінки немає, що можливі і інші варіанти;
- висловлюйтесь коротко і точно;
- критикуючи, обмежтеся двома-трьома темами.

Для поглиблення знань студентів в області права, більш якісного здійснення консультування періодично проводяться зустрічі з практичними працівниками правоохоронних органів. Так проводилися зустрічі з працівниками міліції, прокуратури, нотаріусами, управління захисту прав споживачів,

управління юстиції, представниками правозахисних організацій. З метою ознайомлення з роботою Державного департаменту України з питань виконання покарань була проведена екскурсія в Житомирську установу виконання покарань № 8.

Корисність запрошення спеціалістів очевидна. Адже хто краще може прокоментувати ситуацію, практичні дії починаючого фахівця, поділитися досвідом вирішення певних проблем, як не людина, яка має набутий досвід в сфері, що впливає із теми занять. Співпраця між студентами і спеціалістами сприяє кращому розумінню навчального предмету, забезпечує ефективнішу роботу з нормативними матеріалами, а також розуміння того, яку роль у суспільстві відіграє запрошений спеціаліст.

Значна частина діяльності юридичної клініки історичного факультету припадає на проведення консультативної роботи. З цією метою розроблений щомісячний графік чергування студентів, яке здійснюється з 14 годин кожен вівторок, середу та четвер в спеціальному приміщенні, що виділено та обладнано завдяки сприянню адміністрації університету.

За час існування юридичної клініки щорічно студентами надавалося до 70 консультацій студентам та викладачам університету та пересічним громадянам. Причому здійснювалася не тільки консультаційна але і практична допомога в складанні звернень скарг та позовних заяв.

Більшість звернень в юридичну клініку це питання трудового, цивільного та житлового права. Чимала їх частина стосується повсякденного студентського життя – проживання в гуртожитку, навчального процесу, послідовного працевлаштування. Як позитив слід відмітити звертання в юридичну клініку і пересічних громадян. Це безумовно сприяє авторитету навчального закладу та спеціалістів, яких він готує.

ІНТЕГРАЦІЙНІ ТА ГЛОБАЛІЗАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ В ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТСЬКОГО ЄВРОКЛУБУ ЖДУ

Мета Житомирського регіонального навчально-наукового центру з європейської інтеграції та євроатлантичного співробітництва України – а)отримання студентами, всім населенням області інформації про основні засади європейської моделі розвитку України, знань про Європейський Союз як головний механізм європейської системи розвитку; б)вироблення всебічної світоглядної позиції серед інтелігенції, підприємців, громадськості, студентської молоді, школярів щодо європейського майбутнього України; в)здійснення інформаційно-просвітницької діяльності в усіх місцевих громадах області, підвищення рівня інформованості громадян про діяльність Європейського Союзу, переваги членства в цій організації; г)ознайомлення громадськості області з функціями і завданнями Північноатлантичного альянсу, що продовжує концепцію „єдиного європейського дому”, наголошення на позаблоковості України.

Центром напрацьовано інформаційну, інформаційно-довідкову та інформаційно-аналітичну базу для розгортання повномасштабної роботи з інформування студентства, громадськості щодо європейського курсу України. З цією метою розроблені тематика науково-практичних конференцій, круглих столів, вікторин, олімпіад, конкурсів, тестові завдання, вичерпні списки літератури. Центр має свою бібліотеку, яка постійно поповнюється науковою, інформаційною та просвітницькою літературою. Питання європейської інтеграції України та її євроатлантичного співробітництва внесені в тематику курсових, дипломних і магістерських робіт студентів та магістрантів.

На поповнення банку даних з питань європейської інтеграції та євроатлантичного співробітництва України спрямовуються видавничі справа. Активістами центру видано друком рекомендований міністерством освіти та науки України навчальний посібник „Європейська та євроатлантична інтеграція України” К., ЦУЛ, 2008; 2009 (на електронних носіях); 2010 (друге видання). Видано також збірку студентських наукових робіт „Співпраця України з НАТО” Житомир, 2008.

В інформаційно-просвітницьку роботу задіюються засоби масової інформації. В житомирських обласних газетах опубліковані такі матеріали: „Житомирщина”, Велика мета – Європа; „Житомирський неформат”, Глобальні виклики сучасності; „Інтерес” – Нейтралітет, позаблоковість чи колективна безпека? Регулярно відбувалися виступи активістів центру на телеканалі „Житомир”, на обласному і республіканському радіо.

Європейська та євроатлантична тематика знаходиться в полі зору університетської газети „Універсум”. Там опубліковані такі матеріали: „На то воно й НАТО”, „Україна – НАТО: перспективи співробітництва”, „Майбутнє Ук-

раїни – в об'єднаній Європі”, „Фінансовий аспект вступу України до НАТО”, „Не таке страшне НАТО як його малюють”, „Велика національна мета”, „Будьмо єврооптимістами!”, „Позаблокова дружба з НАТО”, „Стратегічна мета України”, „Європейська ініціатива”.

Результати науково-дослідницької роботи публікуються в різних журналах та збірниках: Кордон М.В. – Європейська та євроатлантична інтеграція України. Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Вип. 22, 2005; Кордон М.В. – Європейська інтеграція Польщі як джерело досвіду для України. Матеріали Волинської історико-краєзнавчої конференції 21-22 листопада 2008 р. Житомир, 2008; Кордон М.В. – Актуальні питання європейської інтеграції України. Матеріали круглого столу „Європейський тиждень місцевої демократії”. Житомир, 2008; Кордон М.В. – Співробітництво України з Європейським Союзом. Історія. Філософія. Релігієзнавство. 2009, № 1; Бабінська М. – Проблеми інформаційної безпеки України. Вісник наукового інформаційно-аналітичного центру НАТО Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника. Вип.. 2. Івано-Франківськ, 2009; Тернова Т. – Проблеми екологічної безпеки України. Вісник наукового інформаційно-аналітичного центру НАТО Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника. Вип. 2. Івано-Франківськ, 2009; Кордон М.В. – Проблеми енергетичної та екологічної безпеки України. Історія. Філософія. Релігієзнавство. 2010, № 3-4.

Основна увага в навчальній та інформаційно-просвітницькій роботі приділяється висвітленню таких дев'яти питань:

1. Історія створення і розвитку Європейського Союзу.
2. Співробітництво України з Європейським Союзом.
3. Енергетична безпека України.
4. Екологічна безпека України.
5. Безпека державного кордону України.
6. Стан безпеки і оборони України.
7. Україна і Світова організація торгівлі.
8. Україна і Болонський процес.
9. Українсько-російські взаємовідносини в контексті європейської інтеграції України.

Висвітлюються головні мотиви європейської єдності після Другої світової війни:

- прагнення відкинути катастрофічну за наслідками політику націоналізму і тоталітаризму;
- зміцнення миру;
- досягнення спільного добробуту;
- відновлення політичного впливу європейських країн на міжнародній арені в умовах зростаючої могутності США та СРСР;
- побоювання зростаючого військового потенціалу СРСР та його східноєвропейських союзників.

Центр прагне продемонструвати, що розширення ЄС 2004 та 2007 років – це два величезних історичних кроки. Вони поклали кінець поділу Європи,

допомогли консолідувати демократію, принесли економічні переваги всім країнам ЄС у вигляді більшої конкурентоздатності та економічного зростання, створення нових робочих місць. Великий та об'єднаний ЄС здатний краще відповісти на економічну кризу та інші виклики, ніж кожна країна Союзу самотійно.

Переваги розширення:

- розширення зони миру, стабільності і добробуту в Європі;
- економічне зростання та створення нових робочих місць як у старих, так і нових країнах-членах;
- поліпшення якості життя громадян в усій Європі;
- збагачення культурного розмаїття, взаємообмін ідеями та краще розуміння інших людей;
- посилення ролі Союзу в міжнародних відносинах.

Європейський Союз базується на трьох головних компонентах:

- Європейське співтовариство становить правову основу для формування політики спільного ринку, міжнародної торгівлі, сприяння розвитку, монетарної політики, сільського господарства, рибальства, навколишнього середовища, регіонального розвитку, енергетики;
- спільна зовнішня політика та політика безпеки;
- юстиція і внутрішні справи, що включає співпрацю між країнами – членами ЄС в таких галузях, як громадянське та кримінальне право, політика імміграції та надання притулку, прикордонний контроль, боротьба з торгівлею наркотиками, співпраця та обмін інформацією між поліціями.

Між державами-членами Союзу зникають бар'єри, які заважали вільному пересуванню людей, товарів, послуг та капіталів. Кордони – це порушення права людини на вільне пересування. У 90-х роках минулого століття стало простіше пересуватися по території Європи, оскільки було скасовано паспортну та митну перевірку на більшості внутрішніх кордонів ЄС. Важливим наслідком цього стало зростання мобільності громадян Європи. Так, з 1987 року за підтримки ЄС більше мільйона молодих європейців змогли навчатися за кордоном. В 2009 році Європейський Союз планував схвалити рішення про „блакитну карту” для висококваліфікованих мігрантів. Карта – це спеціальний дозвіл на проживання та роботу. Вона надає висококваліфікованому вихідцю з третіх країн низку соціально-економічних прав та сприятливі умови для об'єднання родин. Крім того, ця карта передбачає спрощений доступ до європейського ринку праці. За деякими прогнозами, в майбутньому Європейський Союз перетвориться у щось, що нагадуватиме США (Сполучені Штати Європи).

Громадяни країн – учасниць Союзу одночасно є громадянами всього Європейського Союзу. Установчі органи ЄС є уповноваженими створювати правила, регламенти, директиви, які обов'язкові до виконання всіма державами-членами. Відносини між країнами ЄС спираються на добровільний обмежений суверенітет і допущення втручання ззовні у випадку порушення домовленостей. Усі уряди визнають нині, що ери абсолютного національно-

го суверенітету відійшли в минуле. Лише внаслідок об'єднання зусиль і праці можна користуватися перевагами економічного і соціального прогресу, стати впливовішою силою. ЄС – це не наддержавна і не суто міжурядова організація. Це – спільнота розвинутих держав, що сповідують спільні людські і демократичні цінності, зберігають свій суверенітет, але свідомо делегують його частину для того, щоб разом досягти могутності і впливу, яких жодна з них не досягла би поодиночки. Європу буде почуто, якщо вона говоритиме одним голосом. Жодна європейська країна не може нині грати як глобальний актор. Один з лідерів Євросоюзу Жозеф Мануель Баррозу в промові „Ситуація в Союзі” сказав: або ми пливемо разом, або тонемо поодиночки. Усі рішення та процедури Європейського Союзу опираються на договори, схвалені всіма країнами ЄС.

Згідно з договором про Європейський Союз, запроваджена Спільна зовнішня політика та політика безпеки. Головними цілями цієї політики є:

- захист спільних цінностей, фундаментальних інтересів та незалежності Союзу;
- всебічне зміцнення безпеки ЄС та країн-членів Союзу;
- збереження миру і зміцнення міжнародної безпеки;
- сприяння міжнародній співпраці;
- розвиток і зміцнення демократії, верховенства права, поваги до прав людини та фундаментальних свобод.

ЄС має угоди про асоціацію з 69 країнами Африки, Карибського моря і Тихоокеанського басейну, до яких відносяться й більшість бідних країн світу. Ще приблизно з 60 країнами Євросоюз уклав двосторонні договори. Загалом ЄС підтримує дипломатичні відносини більш ніж з 130 країнами світу. Нині в Європейському Союзі проживає близько 500 мільйонів громадян, або 7,2% населення світу. ЄС поступається Китаю (1295 мільйонів осіб, або 20,5% населення світу) та Індії (1057 мільйонів осіб, або 16,6% населення світу), але попереду США (292 мільйони, або 4,6%) та Японії (127 мільйонів, або 2%). В ЄС живе кожен чотирнадцятий мешканець світу. За результатами досліджень, 81 % усіх жителів ЄС задоволені своїм нинішнім життям. Відсоток незадоволених залишається на рівні 4 %.

Європейському Союзу належить 20% в обсязі світової торгівлі. Це також найбільший нетто-імпортер сільськогосподарських продуктів і сировини. Він виробляє одну четверту валового національного продукту світу, що в сумі становить понад 10 000 мільярдів євро. На 2009 рік видаткова частина бюджету Європейського Союзу становила майже 134 мільярда євро, або ж 1,3 % сумарного валового національного доходу країн ЄС.

Євросоюз надає великого значення дослідженням і розвитку. Це – шлях до нових технологій, до нової індустріальної революції, яка привела б світ до меншого споживання нафти й газу. Незважаючи на кризу, витрати компаній ЄС на дослідження й розвиток зросли 2008 року на 8,1 %. Євросоюз за цим показником значно випередив США (5,7 %) та Японію (4,4 %).

Європейський Союз утримує лідерство за рівнем довіри громадян. За цим показником він випереджає національні уряди та парламенти країн-членів.

Звісно, ставлення до Союзу в країнах-членах відрізняється. Найбільшими єврооптимістами є естонці, 68 % яких довіряють Європейському Союзу. А найскептичніше до нього ставляться британці – лише 20 % довіри.

За межами Європейського Союзу його представляють 55 тисяч миротворців. 55% світової допомоги іншим країнам належить Європейському Союзу. Він є найбільшим світовим донором розвитку та гуманітарної допомоги, володіє значним потенціалом швидкого реагування. Це дає йому можливість мобілізувати допомогу в надзвичайних ситуаціях, а також забезпечувати підтримку ключових цінностей демократії, прав людини, якісного державного управління та верховенства права. ЄС щомісячно витрачає 500 мільйонів євро на підтримку проектів допомоги, що реалізуються на всіх п'яти континентах. Одним з ключових пріоритетів Союзу стає вирівнювання рівня життя в країнах-членах. Щоб забезпечити вирівнювання стандартів життя у різних частинах ЄС, на сільське господарство та розвиток регіонів ЄС з меншим достатком спрямовуються майже три чверті бюджету ЄС.

Євросоюз забезпечує понад половину всієї світової допомоги. В 2009 році допомога ЄС на розвиток становила 49 мільярдів євро. У квітні 2010 року Європейська Комісія схвалила План дій Євросоюзу для пришвидшення прогресу у досягненні Цілей розвитку тисячоліття. Вони були затверджені на Саміті тисячоліття у 2000 році. Нині участь у їх реалізації беруть понад 190 держав-членів ООН і понад 20 міжнародних організацій. Цілей вісім.

- Це - ліквідація абсолютної бідності та голоду;
- забезпечення загальної початкової освіти;
- сприяння гендерній рівності та розширенню прав жінок;
- скорочення дитячої смертності;
- покращення охорони материнського здоров'я;
- боротьба з ВІЛ/СНІД, малярією та іншими хворобами;
- забезпечення екологічної стабільності;
- формування міжнародного партнерства з метою розвитку.

У рамках кожної з цих цілей виписано конкретні завдання, досягти яких планується до 2015 року.

Європейський Союз є одним із найбільших надавачів гуманітарної допомоги у світі. Ще 1992 року створено Офіс гуманітарної допомоги Європейської Комісії. Його завданням є надання термінової допомоги продуктами, матеріалами жертвам природних і суспільних катастроф і конфліктів за межами Союзу. Від часу свого започаткування Офіс профінансував гуманітарну допомогу в зоні криз більш ніж 85 країн світу. На ці цілі виділяється 600-700 мільйонів євро щороку. Щороку отримують допомогу 18 мільйонів людей. Але це лише бюджетні кошти ЄС, якими розпоряджається Європейська Комісія. Вони становлять лише 30-40 % від усієї гуманітарної допомоги Євросоюзу. Додатково надають гроші країни-члени ЄС. Офіс співпрацює з 200 партнерами – це недержавні організації, агенції ООН та інші міжнародні структури. Саме вони за контрактами з Єврокомісією розподіляють допомогу Євросоюзу.

Увага студентів звертається на те, що на початку незалежності України були визначені основні напрямки її зовнішньої політики, названі стратегічні партнери: Європейський Союз, США* та Російська Федерація. З цих трьох пріоритетів найбільшим є Європейський Союз. Держава взяла курс на інтеграцію в Європу, вступ до Європейського Союзу. Цей курс є безальтернативним.

Для України вступ до Європейського Союзу залишається великою національною метою. Інтеграція до Європи – не просто пріоритет зовнішньої політики, її стратегічний вектор, а й цивілізаційний вибір українців. Євроінтеграційний курс України офіційно визначений та закріплений у прийнятому 1 липня 2010 року Законі „Про засади внутрішньої та зовнішньої політики України”.

Причини прагнення України до ЄС: Європейський Союз – це система цінностей, на які орієнтується Україна – демократія, заможність, стабільність; Європейський Союз – це найбільші в світі інвестори; Європейський Союз – це вплив на світовий розвиток.

Сукупний валовий внутрішній продукт країн Європейського Союзу у 2007 році перевищив аналогічний показник США. Валовий внутрішній продукт на душу населення в країнах ЄС має такий вигляд: Польща – 15149 доларів, Болгарія – 10022, Італія – 31051, Франція – 31825, Німеччина – 31390, Ірландія – 44676 доларів. В Україні валовий внутрішній продукт на душу населення становить 7832 долари.

Після набуття чинності Угоди про партнерство і співробітництво Указом Президента України “Про затвердження стратегії інтеграції України до Європейського Союзу” від 11 червня 1998 року було визначено основні напрямки інтеграційного процесу:

- адаптація законодавства України до законодавства ЄС, забезпечення прав людини;
- економічна інтеграція та розвиток торговельних відносин між Україною та ЄС;
- інтеграція України до ЄС у контексті загальноєвропейської безпеки;
- політична консолідація та зміцнення демократії;
- адаптація соціальної політики України до стандартів ЄС;
- культурно-освітня і науково-технічна інтеграція;
- галузева співпраця;
- співробітництво у галузі охорони довкілля.

В навчально-науковій роботі підкреслюється, що європейська інтеграція України, її євроатлантичне співробітництво – шлях до сконцентрування зусиль на соціальних та економічних питаннях, активізації економічного розвитку, підвищення добробуту людей. Інтеграційний досвід країн Центральної та Східної Європи, зростання заможності їх громадян – переконливе підтвердження висновку щодо майбутнього України в об’єднаній Європі. Член-

* Згідно з Будапештським меморандумом 1994 р. США є гарантом безпеки та територіальної цілісності України.

ство України в Європейському Союзі – вагомий фактор позитивного впливу на економічний розвиток та інвестиційний клімат України. Це – недопущення на українську територію міжнародного тероризму, наркоманії, нелегальних мігрантів. Участь України у миротворчих операціях забезпечує авторитет України у світі, боєздатність і професіоналізацію українського війська. Не альтернатива членству в ЄС – продовження, активізація співпраці з Російською Федерацією. В березні 2008 р. директор Житомирського регіонального навчально-накового центру європейської інтеграції та євроатлантичного співробітництва України в складі української делегації відвідав російське місто Воронеж, де взяв участь в засіданнях трьох „круглих столів” на тему „Українсько-російські відносини в контексті європейської інтеграції України”. В збірнику „Украина и Россия на пути к демократии: особенности переходного периода”, виданому в Києві в 2007 р., опублікована стаття Кордон М.В. „Российско-украинские отношения в контексте европейской интеграции”.

В 2008-2010 навчальних роках в усіх інститутах і факультетах університету читався курсу „Європейська та євроатлантична інтеграція України”. Нині спецкурси на цю тематику читаються на історичному факультеті. Питанням європейської інтеграції та євроатлантичного співробітництва України присвячувались виховні години в академічних групах, надавалась допомога кураторам, зокрема через їх навчання в семінарах. Проводиться моніторинг рівня інформованості студентів у сфері європейської інтеграції та євроатлантичного співробітництва України. Його аналіз свідчить, що в своїй більшості (61 %) студенти бажають, щоб Україна вступила до Європейського Союзу.

При центрі створена лекторська група. Приймаються замовлення на читання лекцій в різних установах і організаціях. За останні три роки вони відбулися в обласному педагогічному ліцеї, гуманітарній гімназії № 23, 25-му колегіумі, Новоград-Волинському колегіумі, обкомі профспілки будівельників, обласній податковій інспекції, обласних управлінні агропромислового комплексу, внутрішніх справ, управлінні статистики, в управлінні економіки облдержадміністрації, обласному управлінні служби безпеки України, Житомирському військовому інституті, Інституті медсетринства, училищі культури та мистецтв, Центрі підвищення кваліфікації державних службовців, для депутатів Корольовської районної ради м. Житомира і голів сільських рад Житомирського району.

В Житомирському державному університеті проведено ряд заходів з підготовки та навчання кадрів з питань європейської інтеграції та євроатлантичного співробітництва України. Це – круглий стіл на тему „Україна в контексті європейського розвитку”, з участю студентів Житомира, Рівного, Сум і Чернігова молодіжні дебати „Генеральний інтерес для України: інтеграція в ЄС та НАТО? Зближеність з Росією? Позаблоковість”, науково-практичні конференції – „Екологічна безпека України в контексті європейської інтеграції”, „Європейський вимір України очима молоді”, „Європейська інтеграція України: розвиток демократії та правової держави”, „Місце України в архітектурі європейської безпеки”, „Ініціатива Європейського Союзу „Східне

партнерство": перспективи для України", молодіжна гра „Чому я „за” чи „проти” НАТО?”, вікторина „Що я знаю про Європейський Союз та НАТО”.

З метою об'єднання проєвропейськи налаштованої молоді в університеті створено молодіжний „Євроклуб”. Щомісяця члени клубу зустрічаються із представниками організацій, які займаються міжнародними студентськими обмінами.

Пріоритетні сфери співробітництва України з ЄС:

- підтримка і забезпечення стабільності та безпеки в Україні;
- використання транзитних можливостей України у сфері транспорту та енергетики;
- юстиція та внутрішні справи, насамперед безпека кордонів України, стримування нелегальної міграції через Україну до ЄС;
- підтримка в Україні економічної політики, сприятливої для доступу ЄС до українського ринку;
- збільшення інвестицій ЄС в Україну;
- забезпечення закриття ЧАЕС, дотримання Україною стандартів ядерної безпеки та охорони навколишнього середовища.

Перспективи відносин між Євросоюзом та Україною залежать від ряду обставин:

- По-перше, шлях наближення до ЄС визначатиметься ходом і глибиною реформ в країні. Це найголовніше на сьогодні у її відносинах з ЄС.
- По-друге, Євросоюз хотів би бачити в Україні стабільність, але не будь-якою ціною. Важливим для ЄС є при цьому дотримання прав людини і демократичних принципів, верховенства права.
- По-третє, несумісними є укладання Зони вільної торгівлі між Україною та ЄС, переговори щодо якої тривають і входження України до Митного союзу з Росією, Білоруссю та Казахстаном.
- По-четверте, укладання угод з Росією про продовження базування Чорноморського флоту в Севастополі є суверенним правом України. Водночас важливо, аби будь-які домовленості відповідали рамкам української Конституції.

З Україною Європейський Союз веде політику сусідства. Політика сусідства не забезпечує перспектив членства в ЄС. Її ключовий елемент – це двосторонні плани дій між ЄС та кожною країною, на яку поширюється політика сусідства.

На початку грудня 2008 року Європейська Комісія оприлюднила повідомлення „Східне партнерство – нова амбітна глава у відносинах ЄС з його східними сусідами”. Ця нова ініціатива стосується Вірменії, Азербайджану, Грузії, Молдови, України та Білорусі. Щоправда, рівень участі останньої у Східному партнерстві залежатиме від загального розвитку відносин між ЄС та цією країною.

Українська сторона надає важливого значення налагодженню відносин у форматі ЄС – Білорусь, в яких Україна готова виступати у ролі своєрідного

містка. Установчий саміт ініціативи ЄС „Східне партнерство” пройшов 7 травня 2009 року у Празі.

Головною метою Східного партнерства є політична асоціація й економічна інтеграція з Європейським Союзом, посилення демократії та належного врядування, забезпечення енергетичної безпеки та контактів між людьми.

Європейська політика сусідства пропонує східним і південним сусідам ЄС багато переваг, які раніше пов’язувалися лише з членством в ЄС, а саме:

- доступ до внутрішнього ринку ЄС;
- участь у програмах ЄС;
- співпраця у сфері транспортних і енергетичних мереж.

Чотири пріоритети діяльності української влади, які забезпечать ефективність руху України до ЄС:

- 1) боротьба з корупцією;
- 2) здійснення економічних реформ;
- 3) вступ України до Світової організації торгівлі (СОТ);
- 4) створення після цього зони вільної торгівлі між Україною та ЄС.

Європейська інтеграція для України: це шлях модернізації економіки; подолання технічної відсталості; залучення іноземних інвестицій; залучення новітніх технологій; створення нових робочих місць; вихід на світові ринки.

Очікувані результати від курсу України на євроінтеграцію:

- демократизація суспільства, захист прав і свобод людини та дитини;
- розбудова сучасної високотехнологічної та високоприбуткової економіки;
- публічність влади, її відповідальність за свої дії;
- введення європейських стандартів якості життя населення та його соціальної захищеності;
- можливість реально вивчати та використовувати досвід європейських країн;
- розширення можливостей стажувань та навчання в державах Європейського Союзу;
- ліквідація тіньової та кланової економіки;
- новий імпульс для розвитку регіонів.

Згідно з даними Державного комітету статистики України, Європейський Союз утримує найбільшу частку в загальному обсязі прямих іноземних інвестицій, які Україна отримала, починаючи з 1991 року. Інвестиційні впливання суттєво збільшувались, починаючи з 2001 року у відповідь на прискорення темпів економічного зростання України.

Надходження прямих іноземних інвестицій з держав-членів ЄС станом на 2008 рік дорівнювали 23 мільярдам доларів США або 78 % від загального обсягу усіх зарубіжних інвестицій. При цьому за результатами тільки 2007 року зафіксовано приріст прямих іноземних інвестицій майже на 7,9 мільярда доларів.

Для інтеграції важлива культурна присутність України в Європі і світі. Про Україну ще мало знають. Культура і спорт прискорюють ці знання. Для багатьох на Заході Україна асоціюється з братами Кличками, з донецьким

„Шахтарем”, кийвським „Динамо”, з Андрієм Шевченком. Звеличують ім'я України успішні виступи українських співаків в фіналах одного з найпрестижніших музичних конкурсів світу – „Євробачення”. Такі успіхи піднімають позитивний імідж України, а від іміджу держави, зокрема, залежить і її привабливість для інвесторів.

До позитивних рис міжнародного іміджу України належать: внутрішня стабільність; врівноваженість національного характеру; високий рівень етичної терпимості; відсутність шовінізму і великодержавних амбіцій; високий інтелектуальний потенціал; наявність передових технологій; значні перспективи розвитку туризму; високий потенціал агропромислового комплексу; талановиті спортсмени; геополітичне розміщення держави.

Рух України до Європи визначає насамперед сталий економічний розвиток, економічне зростання. Економіка України поступово виходить з кризи, в якій перебувала в 90-х роках ХХ ст. Україна здійснює заходи щодо сталого економічного зростання та забезпечення ефективного і прозорого розподілу його результатів.

Європейський Союз підтвердив ринковий характер економіки України. Таке рішення набуло чинності 30 грудня 2005 року. Відтоді було автоматично припинено всі антидемпінгові розслідування проти України в Європі. Україну було вилючено з переліку „країн з перехідною економікою”. США скасували поправку Джексона-Веніка і з 1 лютого 2006 року також визнали ринковий статус української економіки. Це сприятиме поживленню зовнішньоекономічної діяльності українських компаній на території США. Позитивно вплине на розвиток відносин з Європейським Союзом те, що Україні вдалося стати членом Світової організації торгівлі.

Намічено головні пріоритети економічної політики України:

- *забезпечення динамічного економічного зростання переважно за рахунок науково-технологічних чинників та підвищення продуктивності факторів виробництва**;
- *утримання макроекономічної рівноваги (інфляція**, зайнятість, обмінний курс гривні, відсоткова ставка національного банку, дефіцит держбюджету та ін.)*;
- *здійснення широкомасштабної структурної реформи галузевого і територіального спрямування, реструктуризація інституціональної системи, реформування адміністративно-територіального устрою*;
- *збалансований розвиток соціальної сфери, доведення її рівня до параметрів країн*

* Продуктивність одного працюючого в Україні у 2003 році становила лише 16,14 % такого показника в США, в Росії відповідно 25,83%. Якщо Росія за рівнем продуктивності праці в 2003 році практично досягла рівня 1990 року (27,45% від показника США), то Україна до цього рівня (25,04%) ще не повернулася. За той же самий час Польща збільшила продуктивність праці одного працюючого з 29,09% до 41,8% від рівня США. (Дослідження і розробки у сфері євроатлантичної інтеграції України. Збірник наукових праць. Випуск 1. К., 2007. – С. 64.

** За Маастрихтськими угодами, яких має дотримуватися країна-кандидат до ЄС, рівень інфляції не повинен бути більшим ніж на 1,5% за середній рівень інфляції трьох держав-членів ЄС з найменшим її рівнем (Березний Андрій. Проблеми забезпечення економічної безпеки. Україна – НАТО, 2005, № 5. – С. 6.

*Центральної та Східної Європи***;*

– упровадження нової парадигми зовнішньоекономічних зв'язків країни, що передбачає прагматизм інтеграційних процесів та здійснення цивілізованої експансії на ринках третіх країн.

Планується розпочати процес проведення структурних реформ:

- проведення податкової реформи, яка передбачає зниження податкового тиску на економіку****;*
- підвищення ефективності використання природних ресурсів, енергоносіїв, впровадження енергозберігаючих технологій;*
- створення необхідної нормативно-правової бази повноцінного ринку землі;*
- реформування житлово-комунальної сфери;*
- створення ринкових умов функціонування вугільної промисловості;*
- запровадження принципів науково-технічного та інноваційного розвитку.*

Тільки таким чином можна змінити сировинний вектор розвитку економічних процесів, утвердити Україну як високотехнологічну державу. Наявний інтелектуальний та науково-технічний потенціал дає підстави на це розраховувати.

Отже, європейська інтеграція стала одним із визначальних напрямів розвитку України. Цей курс є вагомим складником європейського вибору українського народу. Успішність його реалізації прискорить перетворення України на сучасну європейську державу, посилить її роль як важливого учасника міжнародних процесів на європейському просторі і поза його межами.

Для досягнення поставленої мети – набуття повноправного членства в Європейському Союзі – державна влада має вдосконалити політичну систему, розвивати інститути громадянського суспільства, підвищувати ефективність державного управління, забезпечити стає економічне зростання, реформування Воєнної організації держави, активно працювати із суспільною думкою в країні.

Для проведення навчальної, наукової, інформаційної, просвітницької роботи серед студентської молоді, всіх жителів області наказом ректора Житомирського державного університету імені Івана Франка 31 січня 2008 р. утворено Житомирський регіональний навчально-науковий центр з європейської інтеграції та євроатлантичного співробітництва України. Центр має приміщення, свою бібліотеку, яка постійно поповнюється науковою, інформаційною та просвітницькою літературою. Для надання консультативної та методичної допомоги з питань європейської інтеграції та євроатлантичного співробітництва України в центрі розроблені тематика науково-практичних конференцій, круглих столів, вікторин, олімпіад, конкурсів, тестові завдання, вичерпні списки літератури. Ці питання внесені в тематику курсових, дипломних і магістерських робіт студентів та магістрантів.

*** Показники економічного і соціального розвитку України відповідають аналогічним показникам європейських країн наприкінці 50-х років ХХ ст. (Дослідження і розробки у сфері євроатлантичної інтеграції України. Збірник наукових праць. Випуск 1. К., 2007. – С. 74.

**** Така податкова реформа проведена, прийнято новий Податковий кодекс.

Роль освіти полягає ще й у тому, щоб досягти розуміння зв'язків і узгодженості між різними галузями знання і досвіду. Для вивчення нас самих і людей, котрі нас оточують, недостатньо займатися лише наукою. Для цього потрібне знання філософії, літератури, мистецтва, музики, історії і багатьох інших галузей... Отже, аби стати освіченою людиною, важливо прилучитися також і до сукупності усіх галузей знань, розкрити взаємовідносини між ними.

Д. Гудінг, Дж. Леннокс

РОЗДІЛ III. ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИЧНІ НАПРЯМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

- Інноваційні напрями формування професійної компетентності сучасного фахівця: а) етнокультурологічна підготовка, б) викладання іноземних мов, в) інтерактивні та інформаційно-комп'ютерні технології, г) самостійна робота студентів, д) хореографічне мистецтво
- Педагогічна практика у міжнародних та всеукраїнських дитячих оздоровчих центрах
- Вальдорфська педагогіка – педагогічна інноваційна форма діяльності вищої школи
- Гендерна освіта – інноваційний ресурс популяризації егалітарних цінностей молоді

ІННОВАЦІЙНИЙ ПІДХІД ДО АНАЛІЗУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СУЧАСНОГО ФАХІВЦЯ

На початку ХХІ століття еволюція світу набуває експоненційного характеру, коли інноваційні технології починають переважати над традиційними, коли відбувалася зміна самої парадигми людського прогресу. Характерною тенденцією сучасного світу є неперервне зростання кількості інформації, підвищення ролі особистості, інтелектуалізація її діяльності, швидкоплинність зміни техніки і технологій у світі. Все це потребує якісно нового рівня викладання як базових, так і фахових дисциплін, забезпечення інтелектуальної, психологічної, моральної готовності майбутніх фахівців до праці у якісно нових умовах. Стає зрозумілим, що пріоритетність сфери освіти є необхідною умовою національного розвитку і національної безпеки.

Процеси європейської інтеграції, що почали впливати на сферу освіти у зв'язку з Болонським процесом, який розпочався в Україні 19 травня 2005 року із підписанням декларації на Бергенській конференції, визначають необхідність європейської співпраці, підвищення якості підготовки фахівців, зміцнення довіри між суб'єктами освіти, мобільності, сумісності систем кваліфікацій, посиленні конкурентоспроможності Європейської системи освіти.

Одним з важливих компонентів діяльності Програми розвитку ООН стала реалізація проекту "Освітня політика та освіта "рівний – рівному", в межах якого зініційовано низку дискусій, що стосуються модернізації змісту освіти та формування в молоді ключових компетентностей.

Проведеним дослідженням передували важливі обговорення на науково-практичних семінарах та круглих столах, де тривала ґрунтовна дискусія щодо визначення переліку життєво необхідних ключових компетентностей для української школи. До такої дискусії долучились не лише представники МОН України та НАПН України, а й широкі кола педагогів-практиків, батьки, психологи, представники неурядових організацій і приватного бізнесу. Лейтмотивом сучасних досліджень є обговорення впровадження компетентнісного підходу до змісту сучасної освіти.

Нині одним із пріоритетних напрямів державної політики щодо розвитку вищої освіти є інтеграція вітчизняної вищої освіти до європейського та світового освітніх просторів, що знайшло своє відображення у Болонському процесі, у межах якого відібрані 30 загальних компетенцій, які включаються у три категорії: інструментальні, міжособистісні та системні.

Компетентнісний підхід стосується всіх предметів, що викладають у ВНЗ. Суттєво, що глибока професійна компетентність є одним із головних пріоритетів закладів освіти. Тому проблема компетентнісного підходу в освіті знаходиться у центрі наукової уваги багатьох учених (Л.І. Анциферова, Г.О. Балл, С.Я. Батишев, С.Г. Вершловський, В.І. Журавльов, А.В. Хуторський, І.П. Ящук та ін.).

Як засвідчує аналіз сучасної соціокультурної та економічної ситуації, прогрес усіх галузей людської діяльності залежить нині від людей, які цілісно сприймають навколишній світ та творчо освоюють дійсність, можуть досягати в обраній ними сфері діяльності високих результатів. Відтак, на перший план у державній політиці виходить проблема компетентності фахівця, у контекст якої входить пошук шляхів навчання і виховання гармонійної особистості, стимулювання творчої праці. При цьому досвід та успіхи найбільш розвинених країн світу у галузі науки, виробництва, розвитку нових технологій, культури та освіти свідчать про необхідність радикальної перебудови системи навчання у напрямку створення умов для формування компетентного фахівця, зокрема і майбутнього вчителя.

Важливим є визнання існуючих суперечностей між традиційними підходами до професійного розвитку особистості педагога та новими підходами, що спираються на принципи міждисциплінарного синтезу та інтегративного підходу, а саме, суперечності між:

- об'єктивною потребою суспільства у формуванні особистості суб'єктів навчальної діяльності і неадекватними можливостями сучасної системи освіти;
- прискоренням темпів розвитку суспільства і здатністю освіти готувати фахівців до діяльності за умов мінливого середовища;
- теоретичним шляхом розв'язання навчальних та виробничих проблем і труднощами їх практичної реалізації;
- тенденцією до все більш вузької наукової й предметної спеціалізації, розширення і поглиблення вмінь вирішувати конкретні проблеми в окремих видах діяльності і потребою в оволодінні найважливішими знаннями основних галузей людської культури й у досягненні на цій основі глибокого розуміння власного місця і ролі у багатогранному світі;
- системою освіти, вибудованою відповідно до ідеалів і норм класичної науки, і відкритою моделлю освіти, зміст якої має бути багатограним й варіативним;
- швидкими змінами виробничих технологій і недостатніми навчальними ресурсами сучасної освіти, неспроможною повною мірою поспівати за цими змінами;
- між потребою у створенні інноваційно-розвивального професійного середовища і недостатнім рівнем науково-методичного забезпеченням цього середовища.

Відтак, дослідження процесів *упровадження системи компетенцій як основа підготовки конкурентноздатних фахівців у вищій школі* постає актуальною проблемою професійної освіти.

Важливою теоретико-методологічною основою нашого дослідження були сучасні наукові підходи, серед яких *компетентнісний підхід* займає чільне місце, оскільки він відображає інтегральний прояв професіоналізму, в якому поєднуються елементи професійної і загальної культури (рівень освіченості, достатній для самоосвіти і самостійного вирішення пізнавальних проблем), досвіду педагогічної діяльності та педагогічної творчості, що конкретизуєть-

ся у певній системі знань, умінь, готовності до професійної діяльності. Компетентнісний підхід орієнтується на професійну компетентність як якість особистості майбутнього фахівця, що характеризує рівень його інтеграції у середовище професійної діяльності, як і у різні соціальні середовища, входження у які виявляє необхідність виконувати різні соціальні ролі. Суттєво, що будь-яка сфера професійної діяльності через інтегральні тенденції сучасної цивілізації пов'язана з багатьма суміжними сферами професійної діяльності. Відповідно, професійна компетентність сучасного фахівця виходить за межі, окресленими функціональними особливостями його фаху, спостерігається певний відхід від тенденції у процесі формування вузького спеціаліста та виявляється потреба у розвиткові багатопрофільного фахівця, який характеризується уніфікованим набором загальнопрофесійних та життєвих якостей. Саме на основі останніх отримують становлення та розвиток інші, більш специфічні та вузькопрофесійні аспекти спеціаліста.

Разом з тим, упровадження компетентнісного підходу в процес підготовки майбутніх фахівців потребує розгляду сучасних наукових підходів та їх інтеграції.

Аксіологічно й особистісно орієнтований підходи передбачають, що у структурі особистості сучасного фахівця, педагога провідне місце займає система ціннісних орієнтацій, які реалізують відповідну професійну та життєву мотивацію людини.

Контекстний підхід передбачає розгляд педагогічної діяльності у сфері професійно-педагогічних цінностей, якими сповнюється ця діяльність.

Акме-системно-синергетичний підхід націлює діяльність педагога на досягнення рівня педагогічної майстерності, яка реалізується в творчій діяльності та синергійній цілісності людини у плані її професійного становлення.

Професіографічний підхід який орієнтує учасників педагогічного процесу на результат реалізації певного комплексу вимог до їх майбутньої професійної діяльності.

Рефлексивний підхід спрямовує навчально-виховний процес на створення розвивальних педагогічних ситуацій, що активізують рефлексію (самосвідомість, Я-концепцію) учасників освітнього процесу.

Природовідповідно-диференційований підхід передбачає орієнтацію педагогічних систем на природні принципи організації їх структури, функцій, енерго-інформаційного обміну з навколишнім середовищем та на індивідуальні характеристики суб'єктів навчальної діяльності.

Діалоговий підхід орієнтується на концептуальну установку стосовно того, що мислення особистості у процесі його формування має вступати у віртуальне діалогічне спілкування з попередніми формами культури.

Амбівалентний підхід, який у педагогіці виник унаслідок зустрічі полярних феноменів педагогічної практики, дозволяє досягти цілісного статусу мислення через взаємну зміну, доповнення протилежностей, їх взаємопроникнення, постійного "переплавлення" смислу через кожний з протилежних полюсів.

Партисипативно-інтерактивний підхід орієнтує учасників освітнього процесу на їх активність, на розуміння взаємодоповнюваності їх здібностей та особистісних ресурсів, на спільний характер навчального процесу, на активну міжособистісну комунікацію, самоорганізацію та самоврядування.

Герменевтичний підхід дозволяє будувати діяльність сучасного фахівця, зокрема й педагога не стільки на основі його знань про особистість, скільки на здатності зрозуміти ("прочитати") внутрішню логічну зв'язність, організованість явищ життя особистості.

Важливе місце у контексті нашого дослідження посідає визначення структури компетентності та її змісту.

Поняття компетенції є поняттям вужчим за обсягом від "компетентності" і похідним від нього. Компетенція є соціально-закріпленим освітнім результатом реалізації компетентностей. "Компетентність, таким чином, постає як складний синтез когнітивного, предметно-практичного і особистісного досвіду". Компетенція (від лат. *compelentia* – належність до права) – 1) коло повноважень, наданих законом, статутом чи іншим актом конкретному органу чи посадовій особі; 2) знання й досвід у тій чи тій галузі. Поряд з поняттями "компетентність" та "компетенція" у контексті професійної діяльності часто використовуються поняття "кваліфікація".

Універсальна парадигма розвитку дозволяє розв'язати проблему сучасної науки, пов'язану із поширенням у галузі людинознавчих дисциплін таких категорій, як "компетентність" та "компетенція". Зважаючи на універсальну еволюційну закономірність розвитку людини в онто- та філогенезі, можна стверджувати, що на викотовому примітивному етапі розвитку людини (дикуна та дитини) вона постає інтегральною істотою, котра сполучає думку та дію (як це має місце у маленької дитини), тому знання та уміння у такої людини постають єдиним неподільним комплексом умінь та знань. Потім внаслідок соціально-політичної та економічної поляризації людства цей єдиний комплекс розщеплюється, а категорії "знання", "уміння", "навички" диференціюються, коли спостерігається профілізація навчання. Згодом, разом із активізацією інформаційного буму, виявляється нагальна потреба у формуванні універсального спеціаліста-менеджера. Цей висновок можна проілюструвати особливостями підготовки фахівців у Японії: японський менеджер володіє меншим обсягом спеціалізованих знань у галузі виробничих технологій, оскільки останні мають тенденцію втратити свою функціональну цінність через 5-7 років. Тому менеджеру тут слід мати цілісне уявлення про організацію, де він працює, виявляючи потребу у розумінні значення своєї трудової активності у контексті всього виробництва, всієї економічної галузі і навіть людської цивілізації взагалі, що зумовлює необхідність розвивати взаємозмінюваність та творчий підхід до виконання своїх фахових обов'язків, а у процесі професійної підготовки актуалізується такий напрям, як універсальнізація, фундаменталізація знань та педагогічна інтеграція. Відтак виявляється потреба в інтеграції ЗУНів у деякі цілісні комплекси (*компетенції*), де поєднуються не тільки знання та уміння, але й ціннісні орієнтації людини, котра постає цілісною істотою, розділення якої на окремі елементи по-

стає доволі умовною теоретичною процедурою. Тут компетенція (за І.О. Зимньою) розуміється як деякі внутрішні потенційні, приховані психологічні новоутворення (знання, уявлення, програми дій, система цінностей та взаємин), які потім виявляються у *компетентностях* людини як актуальних діяльнісних проявах.

На основі проведеного Л.П. Маслак контент-аналізу наукових праць з досліджуваної проблеми можна дійти висновку, що: *компетентність* – це якість реалізації на практиці результату формування у суб'єктів навчання компетенцій, визначених нормативними джерелами для певної галузі діяльності (якість реалізації кваліфікації); *кваліфікація* – офіційне визнання результату формування у суб'єктів навчання компетенцій, визначених нормативними освітніми документами для певної галузі діяльності; *компетенції* є одиницями та результатом освітньої діяльності при компетентнісному підході; *компетенція* – це інтегрована особистісно-діяльнісна категорія, яка формується під час навчання в результаті поєднання початкового особистого досвіду, знань, умінь, навичок, способів діяльності, особистісних цінностей та здатності їх застосування в процесі продуктивної діяльності стосовно кола предметів та процесів певної галузі людської діяльності¹.

Проведений контент-аналіз проблематики дослідження дозволяє провести категорійний аналіз поняття "професійна компетентність", відповідно до якого компетентність тлумачиться як: гармонійне, інтегративне, ключове поєднання знань, умінь та навичок, досвід діяльності (56% авторів); готовність до використання знань, умінь та навичок у практичній діяльності (19%); якість, що сприяє саморозвитку особистості, на реалізації її творчого потенціалу (5%); достатній досвід використання знань, умінь та навичок (10%).

Загалом, модель формування професійної компетентності спеціаліста має містити систему дидактичних і виховних цілей, які забезпечуються реалізацією певних змістових компонентів: спеціального (фахового), інтелектуального, творчого, морального, комунікативного, вольового. В моделі в інтегральному вигляді представлено основні аспекти людської особистості та напрямки її діяльності, окреслюються провідні компетентності людини та фахівця, які виокремлено у сучасних класифікаціях науковців.

Так, класифікація Г.К. Селевко орієнтується на об'єкти життєвої активності людини. Ученим обґрунтовано ключові компетентності (комунікації, інформаційні технології, самоосвіта, саморозвиток, праця у команді, вирішення проблем, бути людиною), компетентності, що характеризують різні види діяльності (трудову, навчальну, ігрову, професійну та ін.), у сфері суспільного життя (побутову, громадянсько-суспільну, культурно-дозвілєву та ін.), галузях суспільного знання (різні науки), у галузях суспільного виробництва (енергетики, транспорту, зв'язку та ін.), у психологічній сфері (когнітивний,

¹ Маслак Л. П. Результати формування професійної іншомовної компетентності майбутніх офіцерів / Л. П. Маслак // Збірник праць Державної прикордонної служби України. – Хмельницький : НАДПСУ, 2008. – Част. II, № 45. – С. 93–97.

мотиваційний, етичний та інші складові), у сфері здібностей людини (у фізичній культурі, розумовій сфері, загальнонавчальні, практичні, виконавчі, творчі, художні, технічні, педагогічні, психологічні, соціальні здібності), у сферах стадіального розвитку та відповідного статусу (готовність до школи, компетентності випускників школи, молодого спеціаліста, спеціаліста-стажера, керівника).

Важливою у цьому контексті є також конкретизована класифікація Дж. Равена, яка у скороченому вигляді містить тридцять сім видів компетентностей і охоплює такі особистісні риси фахівця, як тенденцію до більш ясного розуміння цінностей і установок стосовно конкретної мети; тенденцію контролювати свою діяльність; урахування емоцій у процесі діяльності; готовність і здатність навчатися самостійно; пошук і використання зворотного зв'язку; упевненість у собі; самоконтроль; соціальна адаптованість; рефлексія, абстрагування, схильність до роздумів про майбутнє; увага до проблем, пов'язаних з досягненням поставлених цілей; самостійність мислення, оригінальність; критичне мислення; готовність вирішувати складні питання; готовність працювати над чимось спірним, що викликає занепокоєння; дослідження навколишнього середовища для виявлення його можливостей і ресурсів; готовність покладатися на суб'єктивні оцінки і помірно ризикувати; готовність використовувати нові ідеї та інновації для досягнення мети; знання того, як використовувати інновації; упевненість у доброзичливому ставленні суспільства до інновацій; установка на взаємний успіх і широта перспектив; наполегливість; довіра; здатність приймати рішення та відповідальність; здатність до спільної роботи задля досягнення мети; здатність спонукати інших людей працювати заради спільної мети; здатність слухати інших людей і враховувати їх думки, пропозиції; прагнення до суб'єктивної оцінки особистісного потенціалу співробітників; готовність дозволяти іншим людям приймати самостійні рішення; здатність розв'язувати конфлікти і вміння дійти спільної згоди та пом'якшувати розбіжності; здатність бути підлеглим і ефективно працювати у цієї якості; терпимість стосовно різних стилів життя.

Зазначені компетентності можна представити у вигляді трьох сфер, які базуються та певному теоретичному положенні про те, що людина є суб'єктом спілкування, пізнання, праці (Б.Г. Анан'єв), що вона реалізується в системі відносин до суспільства, інших людей, до себе, до праці (В.М. Мясіщев); що компетентність фахівця виявляє вектор акмеологічного розвитку (Н.В. Кузьміна, А.О. Деркач):

1. *Компетентності, що стосуються самої людини як особистості, як суб'єкта життєдіяльності.*
2. *Компетентності, що відносяться до взаємодії людини з іншими людьми.*
3. *Компетентності, що відносяться до діяльності людини, що виявляються у всіх її типах і формах.*

Таким чином, тут наявна класифікація компетентностей за трьома ознаками, чи засадами: суб'єкт-особистість, суб'єкт-суб'єктна взаємодія, діяльність. Ця класифікація поєднує головні класифікаційні схеми Н.В.Кузьміної,

А.К. Маркової, Г.Є.Белицької, В.А. Кальнія та С.Е. Шишова, А.В. Хуторського, Клауса Скали та ін.

Зазначене узагальнення цілком відповідає універсальному пояснювальному тріадному принципу, який нами розробляється. Відповідно до цього принципу, можна говорити про три стратегії освоєння світу людиною та суспільством – гносеологія, аксіологія та праксеологія. Іншою тріадною категорією, яка корелює з попередньою тріадою, постають культурні форми освоєння буття людиною – навчання, виховання та, загалом, освіта. Зазначена тріада корелює із тріадною системою цілей освіти, які спрямовуються на розвиток гармонійної особистості, компетентного фахівця та громадянина-патріота. Виділені тріадні елементи взаємно корелюють та системним чином співвідносяться один з одним.

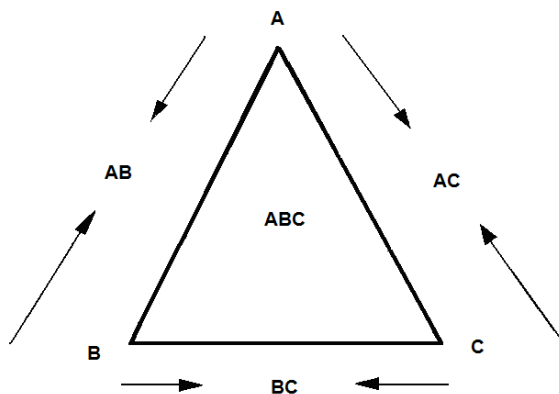


Рис. 2. Графічне вираження загальної теорії систем

Це співвідношення відповідним чином реалізується в принципах загальної теорії систем, яку розробив Ю.А. Урманцев. Закон системних перебудов (який є системною універсалією і який виявляє сім можливих фундаментальних типів систем) свідчить, що будь-який об'єкт як системна сутність перебудовується (перетворюється) сім'ю способами: шляхом зміни кількості, якості, відносин між елементами або одним з можливих з'єднань цих ознак; якщо представлені ознаки позначити як A (якість), B (відношення), C (кількість), тоді одержимо чотири додаткові з'єднання: AB, AC, BC, ABC. Отже, всього є сім способів формування систем: A, B, C, AB, AC, BC, ABC¹. У графічному вигляді ця процедура приймає такий вигляд, що реалізує універсальну системну базу предметів і явищ Всесвіту.

Покажемо системну кореляцію розглянутих нами тріадних категорій відповідно до загальної теорії систем:

¹ Урманцев Ю.А. Начала общей теории систем / Ю. А. Урманцев // Системный анализ и научное знание. – М.: Наука, 1978. – С. 5–33.

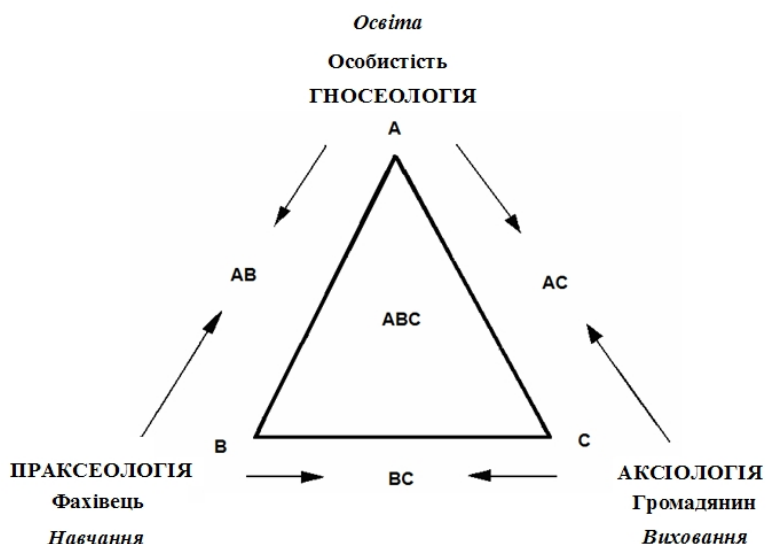


Рис. 3. Системна кореляція головних категорій педагогіки

Зазначена системна кореляція в цілому відповідає структурі компетенції І.О. Зимньої, яку можна модифікувати відповідно до розглянутої вище універсальної системної бази предметів і явищ Всесвіту, що дозволяє репрезентувати її у тріадному вигляді:



Рис. 4. Компетенції, відповідно до І. О. Зимньої

Покажемо схему компетенцій І.О.Зимньої (див.: рис. 5) відповідно до графічного вираження загальної теорії систем (яка подана на рис. 2), що дає нам гексаграмну структуру.

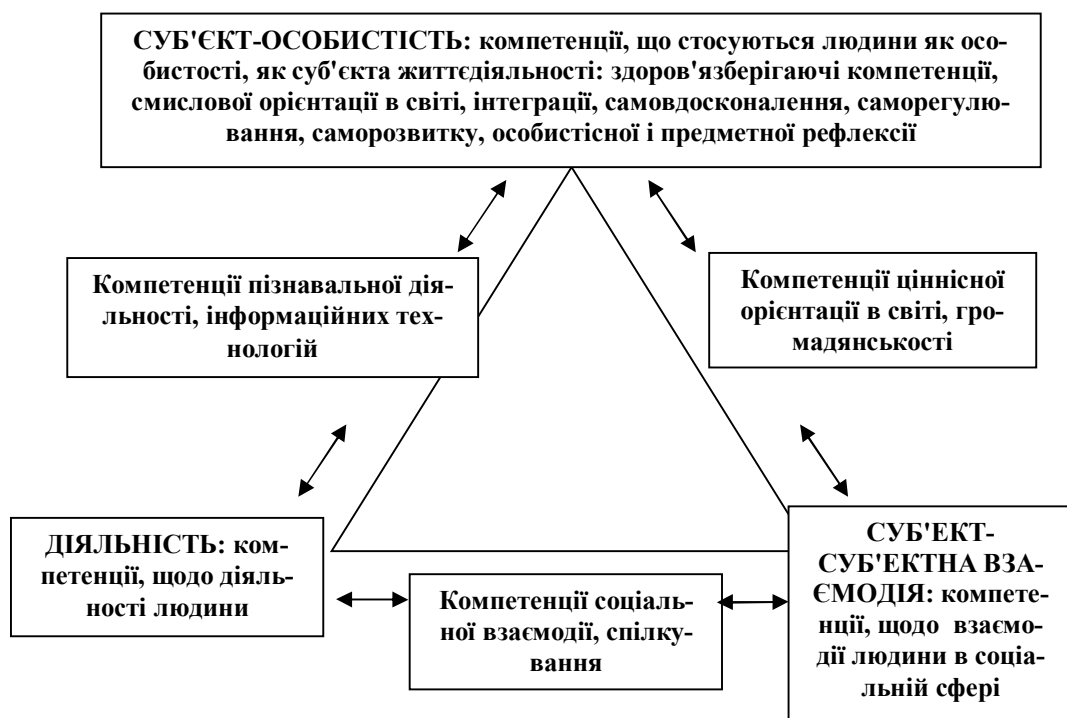


Рис. 5. Гексаграмний розподіл компетенцій І.О. Зимньої

Ця гексаграмна схема дозволяє побудувати загальну структуру компетентностей фахівця у цілому.

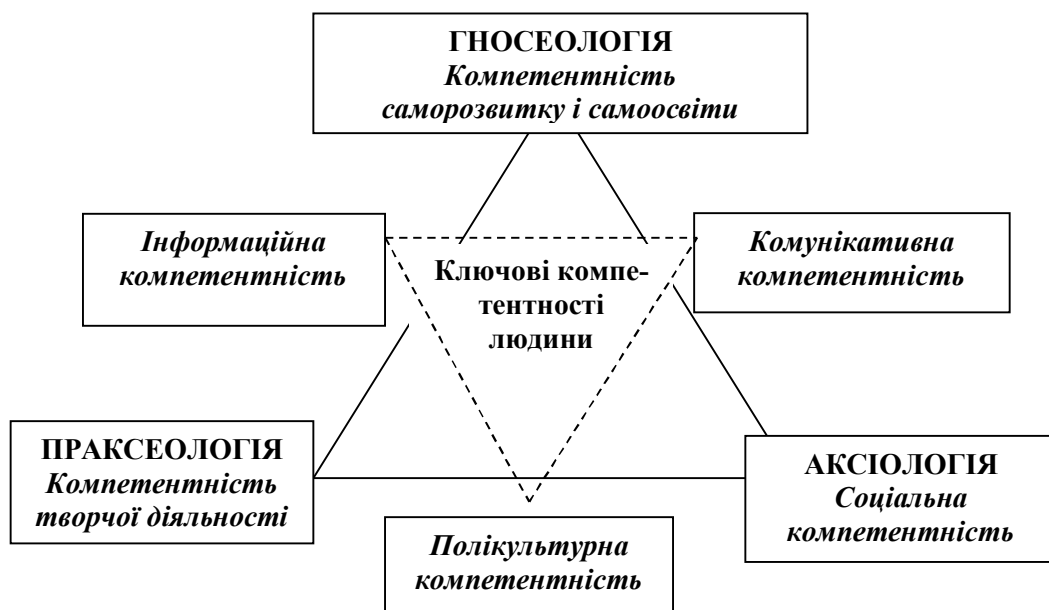


Рис. 6. Гексаграмна структура компетентностей фахівця

Ми отримали *гексаграмну* структуру компетентностей універсального фахівця, оскільки в ній відображені універсальні аспекти фахівця як такого (при цьому нами використані матеріали книг: ¹).

Загалом, аналіз проблемного поля дослідження дозволяє дійти висновку, що компетенція – це інтегративна характеристика особистості, що містить систему знань, умінь та навичок, які є необхідними для здійснення ефектively діяльності в певній галузі.

Проведений аналіз дає підстави для визначення "професійної компетентності" як *здатності особистості здійснювати професійну діяльність на основі набутих професійних компетенцій, які сприяють розвитку творчого потенціалу особистості, її професійному саморозвитку та самовдосконаленню*.

Зазначимо, що подібна до зазначеної вище реалізується і структура, побудована на основі запропонованої А.В. Хуторським системи ключових компетенцій, які цей дослідник визначив, виходячи з головних цілей загальної освіти, структурного уявлення соціального досвіду і досвіду особистості, а також з урахуванням основних видів діяльності учня, що дозволяють йому набути соціальний досвід, формувати навички життя і практичної діяльності в сучасному світі:

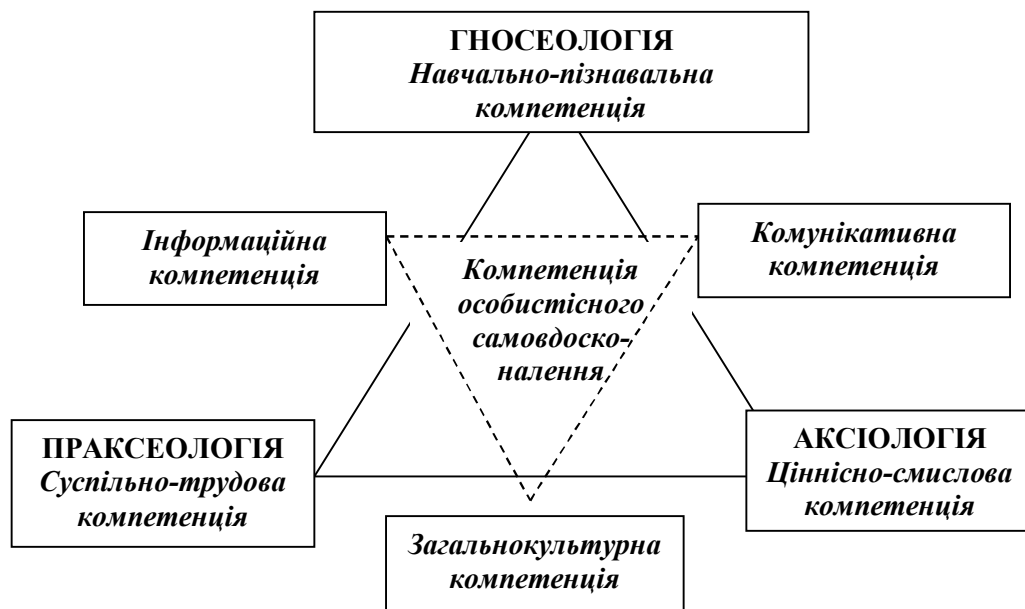


Рис. 7. Гексаграмна структура компетенцій, побудована на основі класифікації ключових компетенцій А.В. Хуторського

Як зазначає В.В. Краєвський, "компетентність – це готовність і здатність молодих людей, що закінчують школу, нести особисту відповідальність за власне благополуччя і

¹ Родигіна І. В. Компетентнісно орієнтований підхід до навчання. — Х.: Вид. група "Основа", 2005. – 96 с.; Радченко А. Є. Професійна компетентність учителя. — Х.: Вид. група "Основа", 2006. –128 с.

благополуччя суспільства. Для цього зусилля всієї системи освіти і кожного педагога окремо повинні бути націлені на розвиток у школярів самостійності і здатності до самоорганізації, формування у них умінь відстоювати свої права за наявності високого рівня правової культури – знання основоположних правових норм і вміння використовувати можливості правової системи держави. Необхідно виховувати у них готовність до співпраці, розвивати здатність до творчої діяльності, терпимість до чужої думки, вміння вести діалог, шукати і знаходити змістові компроміси"¹. При цьому класифікація ключових компетентностей А.В. Хуторського включає:

1. *Ціннісно-сміслова компетенція* – це ціннісні орієнтири учня, здатність розуміти навколишній світ, усвідомлювати свою роль у ньому, вміти обирати цільові і смислові установки для своїх дій і вчинків, приймати рішення. Учень, що володіє цією компетенцією, набуває здатності самовизначення в ситуації навчальної та іншої діяльності. Від неї залежить індивідуальна траєкторія учня і програма його життєдіяльності в цілому.

2. *Загальнокультурна компетенція* – це пізнання і досвід діяльності у сфері національної і загальнолюдської культури, розуміння духовно-етичних основ життя людини і людства, окремих народів. Сюди ж відносяться культурологічні основи сімейних, соціальних явищ і традицій, роль науки і релігії в житті людини, їх вплив на світ, оволодіння учнем картиною світу, що розширюється до культурологічного і загальнолюдського його розуміння.

3. *Навчально-пізнавальна компетенція* – сукупність компетенцій учня у сфері самостійної пізнавальної діяльності: знання і вміння цілепокладання, планування, аналізу, самооцінка навчально-пізнавальної діяльності. Учень набуває навичок творчої діяльності: вміє здобувати знання безпосередньо з реальності, володіє прийомами дій у нестандартних ситуаціях, евристичними методами вирішення проблем. У рамках цієї компетенції визначаються вимоги функціональної грамотності: вміння відрізняти факти від вигадок, володіння вимірювальними навичками, використання ймовірнісних, статистичних та інших методів пізнання.

4. *Інформаційна компетенція* – навички використання інформації, що міститься в навчальних предметах і освітніх галузях, а також у навколишньому світі. За допомогою реальних об'єктів (телевізор, магнітофон, телефон, комп'ютер) та інформаційних технологій (аудіовідеозапис, електронна пошта, Інтернет) формуються вміння самостійного пошуку, аналізувати і відбирати інформацію, організовувати, перетворювати, зберігати і передавати її.

5. *Комунікативна компетенція* – знання мов, спілкування з людьми з найближчого оточення і на відстані, навички роботи в групі, володіння різними соціальними ролями. Учень повинен уміти представити себе, написати лист, анкету, заяву, поставити питання, брати участь у дискусії та ін.

6. *Соціально-трудова компетенція* означає володіння знаннями і досвідом у сфері громадянсько-суспільної діяльності (виконання ролі громадянина, спостерігача, виборця, представника), в соціально-трудовій сфері (права споживача, покупця, клієнта, виробника), у сфері сімейних відносин і обов'язків, у питаннях економіки і права, в галузі професійного самовизначення. У цю компетенцію входять, наприклад, вміння аналізувати ситуацію на ринку праці, діяти відповідно до особистої і суспі-

¹ Краевский В.В. Методология педагогики: новый этап : учеб. пособие для студ. Высш. учеб. заведений / В.В.Краевский, Е.В. Бережнова. – 2-е изд., стер. – М.: Издательский центр "Академия", 2008. – С. 56.

льної вигоди, володіння етикою трудових і цивільних взаємин. Учень набуває мінімально необхідні для життя в сучасному суспільстві навички соціальної активності і функціональної писемності.

7. Компетенція особистісного самовдосконалення спрямована на освоєння способів фізичного, духовного й інтелектуального саморозвитку, емоційної саморегуляції і самопідтримки. Учень опановує способами діяльності у власних інтересах і можливостях, що знаходить вираження в його безперервному самопізнанні, розвитку необхідних сучасній людині особистісних якостей, формуванні психологічної грамотності, культури мислення і поведінки. До цієї компетенції відносяться правила особистої гігієни, турбота про власне здоров'я, екологічна культура.

Як підкреслює В.В. Краєвський, "результатом спрямованості освіти на виконання зазначених вище цілей повинне бути становлення людини, здатної до співпереживання, готової до вільного гуманістично орієнтованого вибору, індивідуального інтелектуального зусилля і самостійної, компетентної і відповідальної дії в політичному, економічному, професійному і культурному житті, такої, що поважає себе й інших, терпимої до представників інших культур і національностей, незалежної в думках і відкритої до іншої думки і несподіваної думки. По-справжньому освічена людина може не тільки діяти усередині наявної соціальної структури, але і змінювати її"¹.

Проблемне поле нашого дослідження потребує побудови шкал аналізу відповідних компетентностей у педагогів. На когнітивному рівні (*гносеології*) ми маємо шкалу "стан науково-теоретичної підготовки", на ціннісно-смысловому рівні (*аксіології*) – "стан психолого-педагогічної підготовки", а на дієво-практичному рівні (*праксеології*) – "стан методико-технологічної підготовки".

Представлена структура компетентностей, що відповідає якостям універсального фахівця, повинна рефлексувати (системним чином корелювати) зі структурою ключових компетентностей людини взагалі. Ці компетентності реалізуються у фрактальному контексті, коли відповідні феномени розташовуються в системі взаємного узгодження і суперпозиційного накладення, що нагадує фрактальний трикутник В.Ф. Серпінського, котрий ілюструє фундаментальний геометричний принцип фрактальної будови Всесвіту:



Рис. 8. Фрактальний трикутник В.Ф. Серпінського

Відтак, фрактальний підхід дає можливість вчителю усвідомити багатомірність людської особистості, яка постає певною цілісністю (представленою когнітивним, емоційним, вольовим аспектами), диференціація котрою на окремі складові – це достатньо умовна, але необхідна теоретична процедура.

На підставі принципу фрактальності можна представити фрактальну структуру людини в контексті її властивостей. Ці якості, без сумніву, також є своєрідними компетентностями універсального фахівця як людини (громадянина, особистості і, власне, фахівця).

¹ Краевский В.В. Методология педагогики: новый этап : учеб. пособие для студ. Высш. учеб. заведений / В.В.Краевский, Е.В. Бережнова. – 2-е изд., стер. – М.: Издательский центр "Академия", 2008. – С. 56-58.



Рис. 9. Фрактальна структура людини в контексті її фундаментальних якостей

Особистість характеризується такою тріадою: *рефлексія* (самопізнання, творче мислення), *самодетермінація* (здатність до саморозвитку, самоосвіти) і *трансценденція* як здатність підійматися та дивитися на самого себе і буття в цілому з боку. Саме трансценденція є головною умовою актуалізації людської особистості, яка вже за своїм визначенням є вільною, здатною здійснювати вільні вчинки, що передбачає свободу від детермінізму світу і буття в цілому. А з цього, у свою чергу, виникає акт трансценденції людини, вихід за межі буття й ідентифікація себе з Абсолютом як єдиним конструктом, створеним (відкритим) людство, що постає вільним від світу. Цей акт трансценденції реалізується людиною на основі парадоксального (творчого, багатозначного, фрактального) мислення, оскільки парадокс є єдиним розумовим засобом осягнення того, що знаходиться за межами всіх й усіляких мислимих і уявних форм буття.

Громадянин характеризується тріадою якостей: *відповідальність* (людина може бути відповідальною тільки за свої вільні вчинки, що на психологічному рівні виражається в інтернальному локусі контролю), *альтруїзм* (афектно-перцептивна відкритість світові, що реалізується на рівні емпатії і розвиненої перцептивної повноти органів чуття), *любов* як здатність людини до інтеграції загальнолюдських (божественних) життєвих цінностей і світоглядів.

Фахівець характеризується наступною тріадою якостей: *воля* (здатність до вольового самоконтролю, саморегуляції), *креативність* як актуалізована здатність до творчої діяльності, і *свобода* (поведінкова лабільність, що реалізується за допомогою широкого соціально-ролевого репертуару).

Таким чином, ми одержали дев'ять універсальних критеріїв універсального фахівця як самореалізованої людини.

Важливим тут також є побудова гексаграмної класифікаційної структури професій, що ґрунтується на трикутнику суспільних форм освоєння дійсності (*гносеологія, аксіологія і праксеологія*). При цьому ця класифікація базується на задачно-цільовому підході (передбачає досягнення цілей за певних умов), тобто розглядає завдання, які повинні виконувати представники тих або інших професій відповідно до поставлених виробничих цілям. Задачно-цільовий підхід позбавляє нас від суперечностей, що виникають під час інтерпретації тих або інших професій у контексті їх професіографічних складових. *Наведемо приклади.*

Існує багато освітньо-кваліфікаційних визначень професії вчителя, що ґрунтуються на компетентністному, професіографічному та інших підходах. Вельми важко подати вичерпну характеристику вчителю як фахівцю й особистості, особливо за умови необхідності виокремити ключові параметри педагогічної професії. Задачно-цільовий підхід орієнтується на мету – найбільш швидкий розвиток учня у напрямі відповідного суспільного замовлення. Припустимо, нам потрібно навчити студентів англійської мови в рамках певного освітнього (професійного) стандарту. Подумки здійснимо експеримент. Візьмемо дві групи студентів і спрямуємо в них двох викладачів, які мають працювати зі студентами протягом деякого часу. Перший викладач – носій англійської мови (іноземець), який володіє вищою педагогічною кваліфікацією. Другий – людина, що не володіє англійською мовою, але добре уміє мотивувати студентів до тієї або іншої діяльності. Якщо перший викладач працював зі студентами протягом місяця, то другий – всього п'ять хвилин. Через місяць студенти другої групи показали набагато вищий рівень володіння іноземною мовою, ніж студенти першої групи (з якими займався іноземець) (це реальний експеримент чи тільки подумки?). Пояснити цей парадокс нам допоможе принцип, згідно якому будь-яка освіта – це самоосвіта. Другий учитель за п'ять хвилин зміг мотивувати студентів на навчальну діяльність, і це привело до того, що студенти займалися англійською мовою кожен вільну хвилину свого життя. Виникає питання, невже головним у професії вчителя – є здатність до мотивації?

Ще один приклад: професія математика вимагає від нього знання не менш ніж 5 тис. математичних конструктів (понять, формул та ін.), що надає йому можливість ефективно виконувати поставлені перед ним професійні завдання. Але як бути з так званим диво-лічильником – людиною, що знаходиться на вкрай низькому рівні інтелектуального розвитку (не вміє навіть читати), але здатна виконувати складні математичні обчислення швидше комп'ютера?

Останній приклад. Головною професійною якістю традиційного вантажника є його м'язова сила. А як бути із паралізованим вантажником, прикутим до візка, який, однак, вміє піднімати предмети зусиллям волі? ¹

¹ Дубров А. П., Пушкин В. Н. Парапсихология и современное естествознание. – М.: Совамино, 1990; Николаева В. Н., Пушкин В. Н. К вопросу об информационном взаимодействии

Покажемо гексаграмну структуру професій, що ґрунтується на особливостях суспільних форм освоєння дійсності.

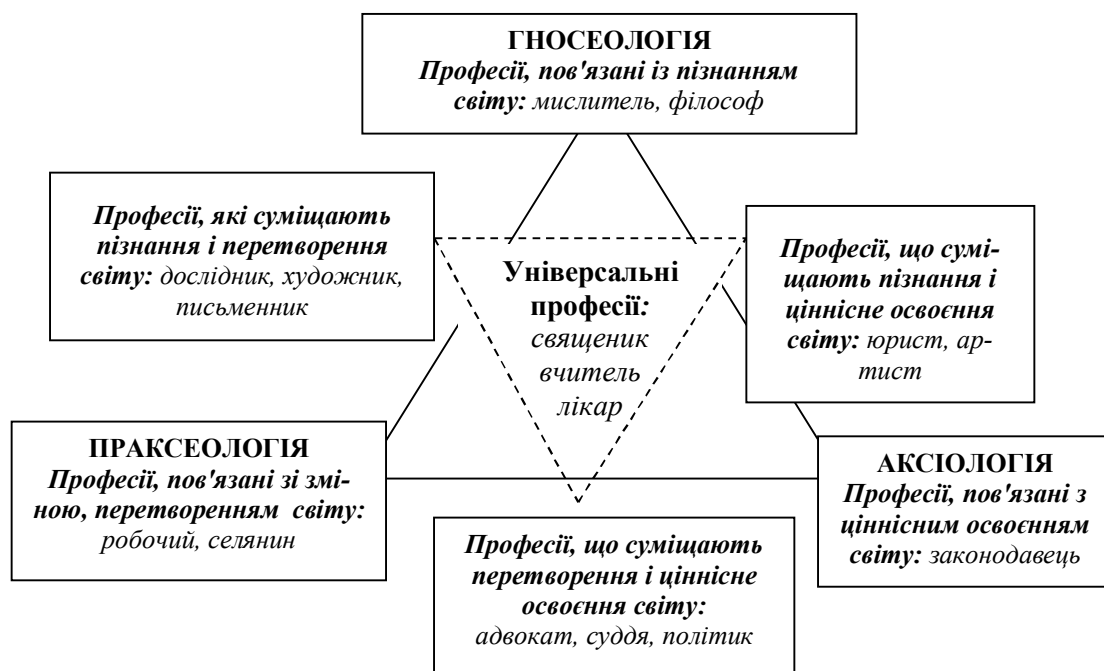


Рис. 10. Гексаграмна класифікація професій

Розміщення професій у гексаграмній структурі можна організувати на основі трьох шкал, на яких професії розташовуються. Три шкали утворюються відрізками, що сполучають три способи освоєння людиною світу в рамках гносеології, праксеології і аксіології:

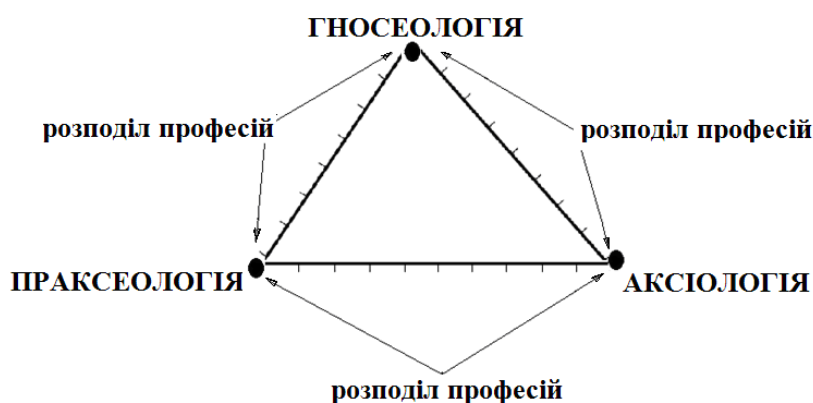


Рис. 11. Шкальована класифікація професій

Відтак, однією з головних тенденцій сучасного світу є поновлення знань та спрямованість на творчий характер опанування знаннями, що значно підвищує вимоги до сучасного фахівця, які визначені у відповідних директивних документах та ґрунтується на особистісно-орієнтованій парадигмі освіти. Тому одним із наріжних завдань сучасної системи вищої освіти є її перехід до творчих, проблемних методів навчання і виховання, які орієнтуються на формування професійно компетентної, творчої особистості.

Професійна компетентність є якістю особистості майбутнього фахівця та характеризує рівень його інтеграції у середовище професійної діяльності, як і у різні соціальні середовища, входження людини у котрі виявляє необхідність виконувати різні соціальні ролі. Суттєво, що будь-яка сфера професійної діяльності через інтегральні тенденції сучасної цивілізації пов'язана з багатьма суміжними сферами професійної діяльності. Відповідно, професійна компетентність сучасного фахівця виходить за межі, окресленими функціональними особливостями його фаху, спостерігається певний відхід від тенденції у процесі формування вузького спеціаліста та виявляється потреба у розвитку *багатoproфiльного фахівця*, який характеризується уніфікованим набором загальнопрофесійних та життєвих якостей. Саме на основі останніх отримують становлення та розвиток інші, більш специфічні та вузькопрофесійні аспекти спеціаліста.

Важливим результатом нашого дослідження є також і *концепція якості професійної освіти в контексті компетентнісного підходу*, яка орієнтується на мету професійного розвитку – становлення сучасного фахівця як цілісної особистості. Розглянемо головні аспекти концепції визначення якості професійної освіти.

(1) В освітніх документах України зазначено, що метою освіти і виховання має бути професійно компетентний, ініціативний, творчий громадянин, наділений почуттям обов'язку і відповідальності перед суспільством, здатний швидко адаптуватися до сучасного світу, характерними рисами якого є підвищення ролі особистості, інтелектуалізація її діяльності у контексті динамічних змін техніки і технологій, неперервного зростання обсягів інформації. Інтенсифікація інформаційних потоків, як один із головних чинників входження глобалізованого світу в еру інформаційного суспільства, відображає кризу класичної наукової парадигми та зумовлює поширення тенденції сучасної науки до експонентного зростання і поновлення знань, постійного розширення та поглиблення сфер наукового дослідження.

У цьому аспекті можна говорити про потребу у формуванні професійної компетентності майбутнього фахівця, що є важливим аспектом у процесі підготовки спеціалістів будь-якої галузі людської діяльності. Компетентність пов'язується не тільки зі специфічним обсягом знань, умінь та навичок, але й зі здатністю прийняття адекватних рішень та застосування знань у нових галузях науки та техніки (мобільність знань), де засвоєні знання можуть виявитись застарілими, що виявляє потребу в універсалізації і модифікації знань, формування здатності використовувати ці знання в умовах швидкої зміни в галузі сучасних технологій.

Знання набувають рис універсальності, цілісності та творчого змісту за умови отримання додаткової образної, графічної репрезентації, виходу на рівень чуттєвого, візуального сприйняття. Зазначений процес насичує знання новими комплексними асоціативними зв'язками, збагачує їх додатковими міждисциплінарними паралелями та сприяє формуванню професійної компетентності фахівця.

Відомо, що процес пізнання світу тісно пов'язаний з типом репрезентативної системи людини, яка визначається розвитком сфери її чуттів, що відіграє важливу роль у формування у студентів відповідних ЗУНів, оскільки складає так звану гностично-перцептивний компонент їх психіки. Психологічний напрям нейро-лінгвістичного програмування, до якого все частіше починають звертатися вітчизняні педагоги, поділяє людей на декілька груп, залежно від того, який перцептивний канал сприйняття дійсності у людини переважно розвинутий: *аудіальний* (слух), *візуальний* (зір) чи *кінестетичний* (рух, дотик, смак). Одна із цілей розвитку людини тут розуміється як гармонійних розвиток трьох репрезентативних систем, що значно розширює пізнавальні ресурси майбутнього фахівця. Відтак, процес пізнання світу людиною (що є важливим у процесі професійної підготовки), її взаємодія з сфері соціального й професійного середовища багато у чому залежить від рівня розвитку репрезентативних систем, соціальної перцепції, що, у свою чергу, зумовлює формування емпатійної здатності людини до співпереживання, спроможності зрозуміти мотиваційні спонуки іншої людини, вміння стати на її точку зору.

Тому, важливим у процесі професійної підготовки є розвиток у майбутніх фахівців сфери чуттів. Відповідно, доцільним можна вважати оцінювання якості професійної освіти за допомогою аналізу розвитку репрезентативних систем майбутніх фахівців.

(2) Оскільки чуттєвий та емоційний аспекти психічної діяльності людини постають у певній функціональній єдності (емоційні стани людини реалізовані на чуттєвому рівні, а чуттєві реакції – емоційно забарвлені, коли емоції та чуття у їх єдності репрезентують афективно-перцептивну сферу психічної діяльності людини), то постає питання про формування у майбутнього фахівця адекватних емоційних реакцій на стимули зовнішнього середовища. Йдеться не тільки про необхідність формувати у нього регулятивні вміння (що передбачає усвідомлення ним своїх емоційних станів; управління емоціями, їх контролювання), але й про проблему підтримання неперервності емоційних реакцій у студентів у процесі їх професійної підготовки.

Людина постійно зазнає динамічну зміну емоційних реакцій, при цьому знання, уміння і навички набуваються та формуються у процесі певних емоційних станів, які постають певним психофізіологічним "полем" реалізації ЗУНів, так званою їх "психофізіологічною прив'язкою". Зміна емоційних станів передбачає зміну відповідних умов використання ЗУНів. Таким чином, майбутній фахівець не завжди може певно володіти ЗУНами у нових емоційно виражених життєвих обставинах. Саме тривала практична діяльність фахівця дозволяє йому крок за кроком немов би заново формувати відповід-

ні професійні вміння в нових виробничих умовах.

Для подолання зазначеної принциповою труднощі у процесі професійної підготовки остання має орієнтуватися на контекстний (суб'єктно-діяльнісний) підхід, за яким навчальна діяльність студентів має моделювати їх майбутню професійну діяльність. На наш погляд, розв'язання зазначеної проблеми потребує інтеграції студента, задіяного у навчальній діяльності, до свого сутнісного особистісного статусу – до стану самоусвідомлення (який співвідноситься з ядром особистості – її Я-концепцією), на основі якого студент не тільки був спроможний постійно контролювати свої емоційні стани, але й саме у цьому стані формував відповідні професійні вміння, які за цих умов набувають функціональної неперервності через неперервність підтримання людиною стану самоусвідомлення.

Цей висновок веде за собою й інші концептуальні положення, відповідно до яких не інтелектуальні здібності вихованця, а його самосвідомість має бути як метою, так і критерієм ефективного навчально-виховного процесу, оскільки самосвідомість постає найважливішим чинником процесу соціалізації людини, її гармонійної інтеграції у соціальну структуру суспільства. Зазначений висновок можна проілюструвати спостереженнями, які засвідчили, що поведінка юнаків та їх подальші життєві перспективи не можуть бути достовірно екстрапольовані й передбачені на основі обстановки в сім'ї, завдяки аналізу шкільних або соціальних переживань, сусідських або соціокультурних впливів, показників медичної картки, навчальної успішності, спадкового фону та інших чинників. Набагато кращий прогноз дає саме ступінь саморозуміння й самоусвідомлення.

Відтак, оцінювання рівня сформованості у майбутніх фахівців відповідних ЗУНів має орієнтуватися не таку процедуру оцінювання якості професійної освіти, яка б урахувала здатність студента використовувати ЗУНи у різнобічних змінених умовах його діяльності. При цьому важливим аспектом у процесі формування майбутнього фахівця є його Я-концепція, сфера самосвідомості, що також підлягає відповідному оцінюванню.

(3) Важливим у процесі професійної підготовки є розвиток творчих здібностей майбутнього фахівця, який зумовлюється синергетичним принципом *"талант – це сума талантів та здібностей"*, оскільки основою для всіх спеціальних здібностей є загальні здібності (*"генеральний чинник інтелекту"*, *"базальний чинник обдарованості"*). Це відповідає синергетичному принципу нададитивності, коли системи володіють певними системними властивостями, що не притаманні властивостям їх складових.

При цьому ми спираємося на положення: здібність до одного виду діяльності складається зі спроможностей до інших (*"талант – це синтез множини талантів"*), а тому завдання розвитку кожної здібності має бути одночасно й завданням розвитку *"побічних"* здібностей. Для того, щоб виховати спеціаліста, треба, отже, крім турботи про спеціалізацію, розвивати *"людину взагалі"*, людину в цілому.

Висновки. Таким чином, дослідження особливостей упровадження системи компетентностей у процес професійної підготовки майбутніх фахівців висту-

пає підґрунтям для розробки концепції якості професійної освіти в контексті компетентнісного підходу. Оцінка ефективності професійної освіти (що має орієнтуватися на творчу діяльність та певні компетентності і компетенції, які описують результат творчої професійної діяльності) потребує реалізації компетентнісного підходу до навчального процесу, який постає певною інтегральною цілісністю та передбачає відповідні завдання з формування компетентного фахівця: розвиток у нього афективно-перцептивної сфери та різнобічного соціально-рольового репертуару, формування самосвідомості, позитивної Я-концепції, розвиток його творчих здібностей. Зазначений процес має орієнтуватися на синергетичний принцип "талант – це сума талантів та здібностей", який визначає принцип формування багатопрофільного фахівця, орієнтованого на мобільність знань, творче мислення, швидку зміну виробничих технологій, на саморозвиток, самовдосконалення, самонавчання упродовж життя.

Перспективи дослідження. Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів визначеної проблеми та потребує: розробки нового підходу щодо оцінки та моніторингу якості професійної освіти, яка має орієнтуватися на завдання з формування компетентного фахівця; побудови верифікаційної моделі компетенцій сучасного фахівця в умовах європейської інтеграції та глобалізації; створення інноваційних технологій професійної підготовки фахівців різного профілю.

ЕТНОКУЛЬТУРОЛОГІЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

У професійній педагогічній освіті взаємозв'язок, взаємозумовленість процесів та рівня розвитку суспільства та особистості майбутнього вчителя вимагають глибокого осмислення шляхів і умов наближення сучасних освітньо-виховних систем до народних витоків, до високого професійного використання надбань народної педагогіки у повсякденній роботі школи.

Народна педагогіка – це емпіричні уявлення та погляди народу на життя, виховання та навчання нових поколінь, а також апробовані народом засоби і шляхи розв'язання основних навчально-виховних завдань. Без знання народної педагогіки не можна усвідомити національної системи виховання, розвивати національну школу.

Створені концепції національної школи відродження під керівництвом С.У.Гончаренка, П.Р. Ігнатенка, В.Р. Кузя, Ю.Д. Руденка, М.Г. Стельмаховича, О.В. Сухомлинського, Є.І. Сявако і багатьох інших окреслюють шляхи розвитку та інколи формулюють нові вимоги до підготовки вчителя, якому необхідно не тільки знати історію, культуру українського народу, а й розуміти педагогічні основи народної мудрості, глибоко осмислити їх освітньо-виховний потенціал.

Обізнаність у традиційно народних поглядах на мету і засоби виховання та навчання сприятиме збагаченню педагогічного процесу, вдосконаленню його змісту, організаційних форм, методів і прийомів.

Отже, майбутній вчитель ще в роки навчання в університеті буде поставлений в умови, наближені до його практичної діяльності за допомогою певної компетентності в тому чи іншому процесі в даному випадку етнопедагогічному.

Адже саме актуальність компетентнісного підходу до етнопедагогічної обізнаності дітей і молоді зумовлена поступом українського суспільства до постіндустріального етапу цивілізації, що ініціює загострення уваги до етнічної сутності людини, її вивільнення від наслідків антропогенної діяльності, соціальної одноманітності й пасивності. Опанування й відтворення скарбів етнопедагогіки у кожному наступному поколінні є чи ненайвищим виміром людяності, професійної та громадянської зрілості педагога. Інакше кажучи, етнопедагогічна компетентність є функціональним чинником довготривалого процесу реанімування, опанування, застосування та поширення етнопедагогічних знань у різних варіантах їх соціокультурної трансформації, оскільки звернення до витоків свого роду є визначальною тенденцією для сьогодення.

Зрозуміло, що процеси, які відбуваються в кожному зі 121 етносу на соціокультурному тлі сучасної України, передбачають вирішення цілої низки

настільки нестандартних питань, що загострює й проблеми формування етнопедагогічної компетентності.

В педуніверситетах України до останніх років формування етнопедагогічної компетентності здійснювалося стихійно, спираючись лише на регіональні можливості та на власну ініціативу окремих освітньо-виховних систем та вчених, педагогів-практиків, народознавців. Так, проблему визначення сутності компетентнісного підходу до організації народознавчого освітнього простору вивчають С.У. Гончаренко, Н.В. Лисенко, О.Я. Савченко, І.І. Тараненко та інші; питання історичного розвитку етнопедагогічної компетентності аналізують у своїх статтях І.Ю. Курляк, М.Г. Стельмахович, Б.Г. Ступарик, О.В. Сухомлинська та інші, зарубіжний досвід впровадження етнопедагогічно орієнтованої освіти – О.О. Будник, Т.К. Завгородня, О.О. Пометун, А.В. Василюк, А.А. Сбруєва та інші. Питання професійно-педагогічної підготовки студентів у вищих навчальних закладах є в працях О.О. Абдуліної, Ю.К. Бабанського, О.А. Дубасенюк, Л.В. Кондрашової, Н.К. Кузьміної, І.Я. Лернера, В.О. Сластьоніна, Н.Ф. Тализіної та ін.

Різні аспекти проблеми підготовки педагога до роботи в школі розкриті в працях вітчизняних вчених А.М. Алексюка, С.У. Гончаренка, І.А. Зязюна, М.П. Лещенко, О.Г. Мороза, Н.Г. Ничкало, О.Я. Савченко, С.О. Сисоевої, М.Д. Ярмаченка, Т.С. Яценко. Питання професійної підготовки майбутніх фахівців є предметом вивчення у контексті теорії і практики особистісно орієнтованої освіти (Г.О. Бал, І.Д. Бех, С.І. Подмазін, В.В. Рибалка). Важливі теоретичні положення, які стосуються формування особистості, відкритої для нових інноваційних підходів, здатної до вибору власної професійної позиції, розробляються в працях відомих учених-психологів Л.І. Анциферової, Г.С. Костюка, О.О. Леонтьєва, Л.М. Мітіної, І.О. Синиці, Г.К. Ушакової, І.В. Фастовець та ін.

Суттєвий внесок у вдосконалення компетентності майбутнього вчителя внесли здійснені на Україні дослідження: теоретичних основ і практики розвитку педагогічного покликання (Л.М. Ахмедзянова), теоретичних і практичних основ педагогіки вищої школи (С.С. Вітвицька), теоретичних і методичних основ виховної діяльності педагога (О.А. Дубасенюк), теорії і практики формування в студентів педвузів готовності до професійної діяльності (А.Ф. Линенко), професійного мислення (Нагорна Г.О.), індивідуалізації професійно-педагогічної підготовки вчителя (О.М. Пехота), теоретико-методичних основ підготовки майбутніх педагогів до професійного спілкування (Л.О. Савенкова) та ін.

В галузі компетентнісного підходу в професійній діяльності плідно працюють П.О. Бех, Н.О. Бражник, Л.В. Биркун, О.І. Вишневський, С.В. Гапонова, Т.І. Олійник, С.Ю. Ніколаєва, В.М. Плахотник, В.Л. Скалкін, Н.К. Скляренко, Л.П. Смелякова, Е.Г. Хоменко та ін. Дослідження останніх років вказують на зростання уваги до проблем формування професійної компетентності майбутніх учителів (В.В. Баркасі), їх мовної міжкультурної підготовки (Н.Ф. Бориско) і культури педагогічного спілкування

(С.О. Рябушко), психолого-педагогічної та дидактичної підготовки вчителів до здійснення навчально-виховного процесу (С.В. Будак, Н.А. Молодиченко, Ю.С.Стиркіна, О.М. Трубіцина).

Разом з тим за наявності значної кількості загальних праць, присвячених історії розвитку української педагогіки, педагогічної думки, національної школи, системи освіти (В.І. Бондар, Я.І. Бурлака, В.О. Вихрущ, Л.П. Вовк, О.В. Глузман, Н.М. Гупан, М.Б. Євтух, С.Т. Золотухіна, Д.Ю. Коржов, М.В.Левківський, Н.А. Лескевич, В.І. Луговий, В.К. Майборода, Н.С.Матвійчук, О.І. Пометун, Л.В. Потапова, Б.М. Ступарик, О.В.Сухомлинська, М.Д. Ярмаченко), ще відчутно бракує досконалого й системного вивчення конкретних тем і проблем, які б висвітлювали актуальні педагогічні явища в історичному, соціокультурному, антропологічному контексті певного етносу. Серед невеликого числа тих досліджень, які стосуються етнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя, слід відзначити дослідження проблем професійної майстерності (Г.Ф. Гринченко, Л.І.Кондратенко), загальнопедагогічної підготовки (Н.М. Дем'яненко), практичної професійно-педагогічної підготовки (О.А. Лавріненко), професійно-педагогічної підготовки вчителів історії певного фаху (С.О. Нікітчина, О.М. Семиног), методичної освіти вчителя суспільних дисциплін (В.Є. Прокопчук), післядипломної освіти педагогічних кадрів (С.В. Крисюк), колективні праці співробітників Науково-методичного центру „Українська етнопедагогіка і народознавство” АПН України при Прикарпатському національному університеті ім. В. Стефаника та науково-методичної лабораторії „Освітньо-виховні системи Полісся” при ННІ філології та журналістики Житомирського державного університету імені Івана Франка.

Проте формування етнопедагогічної компетентності майбутнього вчителя, здатного це реалізувати в практичній професійній діяльності ще недостатньо досліджені як у теоретичному, так і в методичному аспектах, що суттєво позначається на практичній діяльності вчителів і викладачів у освітньо-виховних системах професійної освіти.

Створення цілісної системи етнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя. Актуальність компетентнісного підходу до етнопедагогічної обізнаності дітей та молоді зумовлена й українознавчою освітньою політикою. Саме об'єктивні потреби гуманізації освіти, її олюднення, об'єктивізація, народність лягли в основу перегляду ставлення до української етнопедагогіки, до цінностей світової цивілізації тощо.

Адже, етнопедагогічна компетентність особистості – це цілісний процес формування і розвитку в особистості народознавчих, етнографічних, психолого-педагогічних, методичних знань, відповідних умінь, здібностей, цінностей, досвіду ініціативної діяльності при моделюванні різних педагогічних ситуацій, а також у процесі повсякденного спілкування, пізнання навколишньої дійсності, самовдосконалення та ін.

Звідси випливає, що є три основні аспекти етнопедагогічної професійної компетентності, а саме: змістовий проблемно-практичний і комунікативний.

Кожен з них враховує принцип полікультурності як загальнодержавну особливість інтелектуального простору України.

Очевидним є те, що у відриві від етнодидактичних підходів, без урахування органічної єдності етносу, його мови неможливо створити ефективну модель навчання. Для цього потрібно залучати широкий дидактичний матеріал, використовувати можливості всіх циклів навчальних предметів, методу пошуків позанавчальної діяльності з метою змістового наповнення шкільного компоненту освіти. Зміст етнодидактики постійно змінюється. На відміну від наукової дидактики, де основним джерелом знань є книга, в етнодидактиці освітнє значення має все, що оточує дитину. Це забезпечує вільний вибір джерел знань, які змінюються відповідно до навчальної ситуації. Нерідко народ віддає перевагу таким могутнім освітнім джерелам, як навколишнє середовище, стосунки між людьми, спілкування тощо.

Громадянський напрям етнопедагогічної компетентності характеризує рівень національної свідомості, патріотизм особистості, повагу до рідного та інших народів світу, любов до рідної землі.

Етносоціальний напрям – це знання про народні традиції міжособистісних взаємин, етнічні уявлення про ідеальну модель особистості, якій притаманні типові риси етнічної спільності, ментальності народу, прилучення молоді до життєвих норм та цінностей старшого покоління, розвиток кращих рис народу в діяльності молодіжних об'єднань, визначення власного місця у суспільстві, здатність та готовність до конструктивно-критичної взаємодії з існуючою соціальною реальністю.

Етнокультурологічний напрям етнопедагогічної компетентності характеризує культурологічне світобачення особистості, вміння сприймати відображення реальності в народному мистецтві, готовність до самовдосконалення відповідно до опанування народними традиціями, до рис національного характеру. Сюди ж відносимо й збагачення особистості досягненнями національної і світової культур, забезпечення наступності в оволодінні існуючим рівнем художньо-естетичної культури народу, збереження своєрідності нації, загальнолюдських цінностей, використання народних традиційних засобів творчого розвитку особистості; сприяння самовизначенню особистості по відношенню до соціокультурних цінностей народу тощо.

Етновалеологічний напрям – це оволодіння етнічним досвідом збереження та зміцнення свого здоров'я (фізичного, соматичного, психічного, духовного). При цьому застосовуємо народнопедагогічні засоби оздоровлення: рухливі ігри, забави, танці, а також ознайомлення з народним календарем, народною медициною, шанобливе ставлення до природи, знання народних символів, звичаїв, традицій, пов'язаних з тілесним вихованням та посиленою природоохоронною діяльністю.

Фамілістичний напрям ґрунтується на знаннях багатовікової історії розвитку родинного життя, це знання про практичний досвід українського народу в галузі організації шлюбу та створення міцної здорової сім'ї. Національні традиції, менталітет етносу через міжособові взаємини сім'ї та стереоти-

пи поведінки дорослих передаються дітям. Саме в родині дитина успадковує генетично й соціально дійсні та вдавані цінності, що стають її життєвим надбанням. Сім'я уподібнюється соціальному мікрокосмосу: її структура представляє мікромодель суспільства, в ній сконцентрована палітра суспільних відносин (соціальних, економічних, культурних). Саме з утворенням сім'ї як осередка виховання особистості можна говорити про зародження народної педагогіки та психології, народної етики, взаємовідносин людей. Народ створив таку виховну систему, в якій відображаються такі провідні засоби виховання як поведінка й вчинки батьків, рідна мова, праця, фольклор, родинно-побутова культура, народні звичаї й традиції, мистецтво, ремесла й промисли, вірування, свята, обряди, символи, дитячі ігри та іграшки.

Отже, етнопедагогічна компетентність – це, передусім, результативно-діяльнісна характеристика народознавчої освіти. Вона є яскравим взірцем культивування в молодій людини українознавчого спрямування, забезпечення органічного взаємозв'язку із сучасними принципами демократизації та європеїзму.

Крім того, дана модель суттєво залежить від організаційних форм її втілення. У вищому навчальному педагогічному закладі освіти формами організації навчального процесу є лекція, семінар, лабораторний практикум, індивідуальні та групові консультації, колоквиуми, ділові ігри, навчальні конференції тощо. Проте серед методів навчання обдарованих студентів мають переважати самостійна робота, пошуковий і дослідницький підходи до засвоєння знань, умінь на навичок. Контроль за їх навчанням повинен стимулювати поглиблене вивчення, систематизацію, структурування навчального матеріалу, перенесення знань у нові ситуації, розвиток творчих елементів у їх навчанні.

Крім того, етнопедагогічна компетентність майбутнього вчителя завжди залежить від конкретних ситуацій, тому важливо ще у період навчання у вищому педагогічному закладі освіти навчити студентів бачити ситуацію, аналізувати її, виділяти провідні ідеї, які лежать в основі пошуку її розв'язання, розробляти конструктивні схеми і варіанти практичних рішень. На такий підхід орієнтовані такі види діяльності як мікрОВикладання фрагментів уроку, моделювання фрагментів виховних заходів, розв'язування педагогічних задач, ділові ігри, аукціони народознавчих ідей, конкурси-імпровізації на тему „Педагогіка народного календаря”, проведення семінарів, науково-практичних, методичних конференцій молодих науковців, присвячені етнопедагогічним проблемам. Таких лише в Житомирському державному університеті на базі науково-методичних лабораторій „Освітньо-виховні системи Полісся” було вже 8 як Всеукраїнського, так і регіонального рівня.

Згідно з рекомендаціями науково-методичного центру середньої освіти Міністерства освіти і науки України та лабораторії дидактики Інституту педагогіки АПН України для лабораторій є актуальними проблеми розбудови національної системи освіти, зокрема її регіонального компоненту, що й пе-

редбачено директивними документами, насамперед Державною національною програмою „Освіта” (Україна ХХІ століття), Доктриною національної освіти та ін. Для вивчення цих проблем створено 15 червня 2005 року на базі кафедри педагогіки та споріднених кафедр філологічного факультету Житомирського державного університету імені Івана Франка науково-методичну лабораторію „Освітньо-виховна система Полісся” як структурний підрозділ університету та регіональна філія Інституту педагогіки АПН України (м. Київ), яка входить у наукову школу проф. Дубасенюк О.А. „Професійна підготовка майбутнього вчителя”.

Мета науково-методичної лабораторії дослідити: організаційно-педагогічні основи побудови поліської школи як регіонального українського національно-виховного закладу (етнодидактичний аспект); розробити концепцію поліської школи, програму народознавства Полісся, навчальні посібники та методичні рекомендації з етнопедагогіки, літературного краєзнавства, етнографії та ін.; налагодження наукової співпраці з середніми та вищими навчальними закладами України та інших країн, введення в науковий обіг науково-методичного матеріалу.

Напрями наукової та організаційної діяльності

1. Ініціювання та координація проведення наукових досліджень у галузі професійної педагогічної діяльності шляхом:

- залучення до проведення досліджень викладачів, співробітників, студентів університету, вчителів середніх навчальних закладів Житомирської, Рівненської та Київської областей;
- створення дослідницьких та проблемних груп;
- виявлення перспективних науковців серед студентів, випускників університетів, працівників галузі освіти, залучення їх до проведення досліджень у рамках діяльності лабораторії;
- співпраця з навчальними закладами Поліського регіону, громадськими організаціями та державними установами для досягнення поставленої мети.

2. Допомога учасникам науково-дослідних груп у проведенні досліджень:

- встановлення та координація співпраці з провідними навчальними закладами України та інших країн;
- рекомендація кафедрам та затвердження тем бакалаврських, магістерських дипломних робіт, тем дисертаційних досліджень у рамках діяльності лабораторії;
- накопичення, опрацювання та розповсюдження інформації про конференції, семінари з проблем поліської педагогіки.

3. Введення в науковий обіг нового наукового матеріалу:

- участь у роботі всеукраїнських та міжнародних конференцій, роботі семінарів та круглих столів;
- популяризація ідей та наукових здобутків науково-методичної лабораторії „Освітньо-виховна система Полісся”;
- рекомендація кращих досліджень до публікації у вітчизняних та зарубіжних наукових виданнях.

4. Науково-методична лабораторія „Освітньо-виховні системи Полісся” сприяє поширенню міжнародної співпраці у галузі професійно-педагогічної діяльності, краєзнавства, етнографії, зокрема має тісні наукові зв’язки з університетом м. Оломоуць (Чехія).

Лабораторія має чотири відділи: аналітико-інформаційний та історіографії; інноваційних технологій викладання педагогічних дисциплін етнопедagogіки в педуніверситетах; інноваційних технологій освітньо-виховних систем України; народознавчої компетентності та етичної соціалізації особистості майбутнього вчителя в педагогічному університеті.

Отже, формування етнопедagogічної компетентності майбутнього вчителя є важливим компонентом його фахової підготовки, одним із шляхів реалізації завдань вищої школи щодо підвищення його ефективності.

МЕТОДИЧНІ ІННОВАЦІЇ У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Дослідники питання професійної підготовки майбутнього вчителя в стінах ВНЗ, зокрема С.Ю. Ніколаєва, О.Б. Бигіч, О.Б. Тарнопольський, Є.І. Пассов, Н.Ф. Бориско та інші відмічають, що ряд проблем в даній галузі залишається невирішеним, зокрема, мають змінюватися механізми, методики і технології формування професійної компетентності майбутнього вчителя, максимально враховуватись специфіка предмета, який він буде викладати після закінчення ВНЗ. Основним напрямом навчання студентів педагогічних спеціальностей повинна стати активізація їх пізнавального інтересу до сучасних предметів, сприйняття розвитку дослідницьких, комунікативних і творчих навичок та вмінь, виховання вчителя нового типу з розвиненим креативним, інноваційним мисленням, здатного до роботи в новому полікультурному інформаційному просторі. Настав час переходу від традиційно-інформаційного підходу до навчання майбутніх вчителів, до проблемно-методичного та пізнавально-комунікативного підходів, спрямованих на розвиток у вчителя не тільки конкретної "методології" розв'язання типових педагогічних проблем, але й пошуку нових, нестандартних, найбільш ефективних засобів навчання та виховання їх потенціальних учнів.

Вищезазначене повною мірою стосується вчителів іноземної мови, стрижнем професійної підготовки яких стає розвивальна культурологічна домінанта. Сам вчитель іноземної мови є ретранслятором іншомовної культури, мовним партнером при навчанні іншомовному спілкуванню, ключовою фігурою при підготовці українських школярів до участі в діалозі культур.

Академік І.А. Зязюн справедливо зазначає, що "освіта є соціокультурним інститутом нації", мета якої – виховання людини як суб'єкта культурно-історичного процесу, який відображає в собі історичний розум, культуру людства і відчуває свою відповідальність перед своїм майбутнім, що залежить від його сучасних дій¹. Тобто підготовка вчителя іноземної мови має бути спрямована на активний пошук інноваційних форм і методів формування його професіоналізму, які б могли стимулювати зростання інтелектуальних сил молодого педагога, його компетентність, ініціативу та творчість.

Професійна підготовка майбутнього вчителя іноземної мови в стінах ВНЗ здійснюється в 2-х площинах – як користувача мови і як вчителя, здатного навчити іноземній мові потенційних учнів. Розглянемо детальніше обидві сторони професійної підготовки.

¹ Зязюн І.А. Інтеркультурно-творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти: проблеми, пошуки, перспективи: монографія/ред. І.А. Зязюна. – К.: Вид-во "Віпол" 2000. – С. 14.

В першому випадку йдеться про формування спеціальної *предметної компетентності*, яку вчені розуміють як “освіченість та авторитетність учителя в галузі науки, представником якої він є, яка акумульована в цьому предметі і якою має оволодіти учень, щоб під час самостійної діяльності ефективно вирішувати творчі завдання”¹.

На думку Н.В. Кузьміної, спеціальна компетентність вчителя базується на його науковій компетентності, що складається з двох аспектів: 1- знання науки, представником якої він є (в нашому випадку це теоретичні лінгвістичні знання, пов’язані з філологічним профілем), 2 – навички та вміння використовувати наукові знання в практичній діяльності, тобто володіння всіма видами мовленнєвої діяльності – аудіюванням, читанням, говорінням та письмом. Володіння такою предметною компетентністю дасть змогу вчителю виступати в ролі реформатора, джерела знань для інших. Саме вона свідчить про рівень фахової підготовленості спеціаліста.

Згідно програми з іноземних мов для вищих навчальних закладів, випускники факультетів іноземних мов повинні оволодіти комунікативною компетенцією на рівні С1, який дістав назву “ефективна оперативна компетенція – досвідчений користувач мови”.

Для цього рівня характерним є доступ до широкого кола мовних засобів, що робить можливою швидку, спонтанну комунікацію, розуміння без складностей практично всього, що читається або слухається, вилучення інформації з різних усних чи письмових джерел, її узагальнення та аргументація.

Виконання такого складного завдання неможливе без використання в процесі навчання інноваційних технологій. Основними технологіями при навчанні іноземної мови є *інтерактивні технології*. Слово “інтерактив” від англійського слова “interact”. “Inter” – це взаємний, “act” – діяти. Інтерактивний – означає здатність взаємодіяти або знаходитися в режимі бесіди, діалогу з будь-ким. Ми вважаємо, що інтерактивне навчання – це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, під час якої всі учасники навчального процесу введені в процес пізнання. Спільна діяльність учасників в процесі пізнання, засвоєння навчального матеріалу означає, що кожен вносить свій особливий, індивідуальний внесок, йде обмін знаннями, ідеями, способами діяльності. Все це відбувається в атмосфері доброзичливості, взаємної підтримки, що дозволяє не тільки отримати нові знання, але і розвивати саму пізнавальну діяльність, переводить її на вищі форми кооперації і співпраці.

Такі технології є однаково ефективними як при читанні лекцій, так і проведеної практичних занять. У теперішній час зарубіжними і вітчизняними методистами й викладачами-практиками розроблено чимало інтерактивних технологій для навчання іноземної мови. Наш більш як 30-річний досвід роботи на факультеті іноземних мов дає нам можливість зробити висновок про цінність читання лекцій в інтерактивній манері. Діалогічне спілкування лек-

¹ Кузьміна Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М.: Высш. шк., 1990. – С. 90.

тора з аудиторією веде до взаємопорозуміння, взаємодії, до спільного вирішення загальних, але важливих для кожного учасника задач. Крім того, в ході діалогу лектора з майбутніми вчителями, останні вчать критично мислити, вирішувати складні проблеми на основі аналізу обставин і відповідної інформації, зважувати альтернативні погляди, приймати продумані рішення, дискутувати з лектором або з однокурсниками, виражаючи своє бачення проблеми і т.п.

Щоб така лекція пройшла успішно, слід заздалегідь ознайомити студентів з планом лекції, основними термінами, опорною інформацією з теми. Ці та інші ключові положення лекції будуть демонструватися студентам на екрані (Power Point Presentation) по мірі викладу лектором теоретичного матеріалу. Однак така лекція повинна починатися з *“мозкового штурму”* (Brainstorming). Викладач-лектор готує проблемні питання, які організовують пізнавальний пошук студента, націлюють його на виявлення і пояснення причинно-наслідкових зв'язків. Наприклад, при читанні першої лекції з курсу методики викладання іноземних мов, маючи на меті зацікавити студентів новим предметом, були запропоновані наступні питання для *“мозкового штурму”*:

- Якщо методика вивчення іноземних мов є педагогічною наукою, у чому полягає її зв'язок з дидактикою і психологією?
- Як пояснити залежність методики від базових і суміжних наук?
- Який зв'язок існує між методикою навчання іноземних мов і філософією? і т.п.
- Чи можна погодитися з твердженням про тотожність експерименту і експериментального навчання?
- Якщо цілі навчання є стратегією навчання, то що таке завдання навчання? і т.п.

Матеріалом для мозкового штурму можуть бути і відео-фрагменти уроків, які демонструють педагогічну ситуацію і містять проблему. Цінність такої презентації в тому, що з'являється можливість зорієнтувати студента на пошук нового знання виконання навчального завдання в запропонованих умовах. Наприклад, студенти дивляться фрагмент уроку з англійської мови в 10-му класі, де вчитель поставив завдання обговорити проблему охорони навколишнього середовища. Діти неохоче беруть участь у дискусії і роблять при цьому багато помилок, а деякі взагалі не беруть участі в дискусії. Вчитель спокійно слідкує за тим, що відбувається, а потім ставить всім низькі оцінки. Лектор пропонує студентам пояснити, довести, надати свої приклади, продовжити, оцінити, зробити висновки.

Викладаючи основний матеріал лекції в інтерактивній формі з використанням мультимедійної презентації, лектор пропонує студентам вирішити *проблемні задачі*, пов'язані зі змістом теоретичного матеріалу. Вирішення задач під час лекції, з одного боку, передбачає діагностику і оцінювання отриманих студентами знань, а, з іншого боку, контроль теоретичних положень лекції й цим самим поповнює інформаційні прогалини між відомими і неві-

домими студентам знаннями. Наприклад, при читанні лекції на тему: "Формування лексичних навичок учнів ЗНЗ" цікавими можуть бути наступні задачі:

- На уроці в 3-му класі вчитель використав наступні способи семантизації нової лексики: - демонстрація предметів; - контекст; - морфологічний аналіз; - синоніми/антоніми; - фізичні рухи та жести; - переклад.

Скажіть, чи всі ці способи можуть бути використані на уроці іноземної мови в початковій школі? Доведіть свою точку зору.

- На уроці в 6-му класі для опрацювання лексичного матеріалу вчитель вчитель використовував такі вправи: - повторюйте за мною; - підберіть прикметники до наступних іменників; - погодьтесь або не погодьтесь з твердженням; - дайте відповідь на питання; - складіть речення зі словами.

Чи всі вправи мають комунікативний характер? Як можна змінити інструкцію до вправ так, щоб вони стали комунікативними? і т.п.

Інтерактивними за своїм характером будуть лекції, проведені на основі "петлювання" (looping). Логіка такої лекції передбачає проблемне питання, яке задається на початку лекції. Його перше обговорення студентами на основі обміну ідеями, репліками, роздумами призводить до визначення деяких ключових понять по темі (1-ша петля). Після викладу додаткової інформації, повідомлення нових даних, фактів, прикладів студентам пропонується ще раз повернутися до проблеми лекції. На цей раз думки майбутніх вчителів є більш обґрунтованими, детальнішими. Іноді перші ідеї замінюються новими, що говорить про критичне ставлення до обговорюваної проблеми (2-га петля). В кінці лекції студенти третій раз розглядають проблему, що була запропонована на початку лекції і разом з лектором роблять певний висновок (3-я петля). Наприклад, під час читання лекції на тему: "Навчання моделям комунікативної поведінки" ми пропонуємо студентам такі проблемні питання: "Що таке комунікативна поведінка? Чим вона відрізняється від загальноприйнятої поведінки?". Після 3-х разового "питлювання" студенти прийшли до висновку, що культура будь-якої країни характеризується набором стереотипів поведінки цієї країни і в процесі вивчення іншомовних культур стереотипи поведінки, притаманні різним культурам, мовленнєві чи немовленнєві, враховуються партнерами. Засвоєння норм і моделей комунікативної поведінки, зумовленим соціумом країни, мова якої вивчається, веде до полегшення іншомовної комунікації.

Діалогову інтерактивну основу мають також "лекції вдвох" (Team Teaching), коли виклад сутності питання відбувається двома викладачами, які мають різні точки зору та інтерпретують одні й ті ж самі положення по-різному. Таким чином, діалог ведеться не тільки між двома лекторами, кожен з яких виражає свою точку зору на проблему, але і між лекторами і студентами, які або розділяють точку зору одного з лекторів, додаючи до цього свої аргументи, або протиставляють свою третю думку з проблеми. Наприклад, на тему "Навчання граматики" (Шкільний курс іноземної мови) два викладача виражають різні точки зору щодо проблеми навчання граматики:

I-й – граматиці не потрібно спеціально навчатися, тому що знання лексики компенсують незнання граматики.

II-й – граматична компетенція – основа грамотного англомовного спілкування. Без знання граматики не можливе володіння іноземною мовою.

Висновком стало визнання всіма учасниками інтерактивної лекції того, що формування граматичних навичок повинно відбуватися на основі комунікативного підходу, при якому знання граматики дають мовцю можливість правильно виражати свої комунікативні наміри.

Лекції за участю “експертів” (*expert lectures*) є чудовим стимуляторним засобом, що мотивує до поглибленого вивчення того чи іншого предмета. Для читання таких лекцій з курсів “Країнознавство”, “Література” цінним буде залучення студентів-експертів, які були на стажуванні в країні, мова якої вивчається (Англія, США, Німеччина), або студентів-дипломників, які проводили дослідження. Студенти-експерти заздалегідь знайомляться з темою лекції і під час лекції розповідають своїм однокурсникам про особисті спостереження, враження, знахідки, висновки і т.п. Студенти-слухачі ставлять запитання для отримання більшої кількості інформації, уточнюють деталі, порівнюють, аналізують почуте, цікавляться думкою лектора з проблеми. Такі теми як “Система освіти Англії”, “Визначні місця Великої Британії”, “Літературна Америка” та інші, на наш погляд, будуть цікавіше сприйматися і матеріал буде засвоюватися швидше, якщо вони будуть проведені за участю “експертів”.

Інтерактивні технології є ефективними не тільки при читанні теоретичних лекцій, але і при вивченні іноземної мови на практичних заняттях. Під час роботи зі студентами початкового етапу, коли відбувається вирівнювання знань, навичок і вмінь першокурсників, потрібно починати з найпростіших форм, навчання в малих групах по 3-4 студенти. Таке навчання дістало назву “навчання у співпраці” (*cooperative learning*), метою якого є оволодіння знаннями, вміннями і навичками кожним студентом на рівні, що відповідає його індивідуальним особливостям розвитку. Головна ідея навчання у співпраці – вчитися разом, самостійно добувати потрібні знання, критично обдумувати отриману інформацію і робити висновки.

Найбільш проста форма групової взаємодії – “велике коло”. Робота відбувається в три етапи.

Перший етап. Група ставить стільці у велике коло, викладач формує проблему.

Другий етап. Протягом певного часу (приблизно 10 хвилин) кожен студент індивідуально, на своєму аркуші паперу записує запропоновані заходи для вирішення проблеми.

Третій етап. По колу кожен студент зачитує свої нотатки, група мовчки слухає (не критикує) і проводить голосування по кожному пункту - чи включати його в спільне рішення, яке фіксується на дошці.

Прийом „велике коло” оптимально застосовувати а тих випадках, коли можливо швидко визначити шляхи вирішення питання. Наприклад, технології:

- They say in sport it's a little thing that matters the most. What can it be?
- America is the motherland of many music styles. Which of them are popular in your country?

- Many British inventions earn their inventor(s) a spot in the list of national heroes. Who can be number one? Two? Three? Etc.

“Акваріум” - форма діалогу, коли студентам пропонують обговорити *проблему* публічно. Мала група обирає того, кому вона може довірити той чи інший діалог з проблеми. Іноді це може бути декілька бажаючих. Всі інші студенти виступають в ролі глядачів. Звідси і назва - акваріум. Наведемо приклад завдання для підготовки інтерактивного спілкування.

Think and decide if:

- Success comes only from hard work.
- A career-oriented person has more pluses than minuses.
- Money brings independence.

Що дає цей організаційний прийом студентам? Можливість побачити своїх однолітків збоку, тобто побачити: як вони спілкуються, як реагують на чужу думку, як вирішують назріваючий конфлікт, як аргументують свою думку тощо.

Навчившись вчитися один в одного в малих групах, формування комунікативної компетенції переноситься в групи більшого розміру (*Team Learning*). Основні ідеї навчання в командах – загальні цілі і задачі, індивідуальна відповідальність і рівні можливості успіху. Саме співпраця, а не змагання лежить в основі навчання в командах. Індивідуальна відповідальність означає, що успіх усієї команди залежить від особистого внеску кожного учасника, що передбачає допомогу членів команди один одному. Рівні можливості мають на меті, що будь-який учасник повинен демонструвати свої власні досягнення. Індивідуальна самостійна освіта – спільна робота в командах – такий діалектичний взаємозв’язок пізнавального інтересу при навчанні у співпраці.

Наведемо приклади навчання у співпраці, їх ще називають „три ди” - дискусія (discussion), диспут і дебати (debates).

Дискусія - це обмежене часом обговорення точок зору на проблему, в кінці якого учасники ц до загальної думки.

Диспут являє собою “боротьбу” думок і точок зору. Як правило, ведучий диспуту дозволяє висловлюватись усім учасникам диспуту, кожен з яких, в кінцевому результаті може або змінити свою думку, або залишитися при ній.

Дебати зазвичай відбуваються між командами, члени яких обговорюють проблему в пошуках її розв’язання. Учасники кожної команди по черзі висловлюють своє бачення проблеми, пропонуючи варіанти її вирішення. Дебати закінчуються голосуванням на користь того чи іншого рішення.

Будь-який із перерахованих видів „навчання у співпраці” може базуватися на:

- висловлюваннях великих людей:

- *Adventure is the Champagne of life* (Chesterton).
- *What we have to learn, we learn by doing* (Aristotel) .

- *The man who has no imagination has no wings* (Muhammad Ali).

• прислів'ях (приказках, крилатих висловах):

- *The more we read the more we know.*

- *He who has never tasted bitter knows not what is sweet.*

- *Rolling stones gather no moss.*

• вербальних ситуаціях:

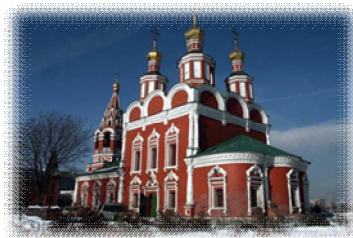
Imagine you were given a chance to make a film. What will it be about? Who will play in your film?

• представленні протилежних думок:

- *Civilization saved us from the cruelty of nature.*

- *Nature is the greatest treasure of humanity and it can't coexist with civilization.*

• усіх видах наочності (вербальної, зображальної):



Обговорюючи запропоновані проблеми, учні залучаються не лише до мови і культури спілкування, але й культури спільної праці - як знайти розв'язання проблеми, не торкаючи будь-яких почуттів, уважно вислуховуючи всі точки зору: як бути терплячими до думки інших, як під час обговорення знайти потрібний аргумент, підтримати команду тощо. Практика показує, що технологія спільного навчання підвищує мотивацію до навчання іноземних мов, оскільки кінцевий результат спільної творчості, яка дає можливість кожному окремому індивіду поповнити свої власні знання, розвинути вміння та навички, яких не достає.

Ігрові технології при вивченні іноземної мови використовуються як особливий метод залучення людини до творчої діяльності, метод стимулювання активності. Їх призначення – посилення привабливості, емоційної насиченості навчального процесу, вирішення різних комунікативних задач.

Рольова гра на заняттях з практики іноземної мови дозволяє студентам розкрити себе, продемонструвати отримані лінгвістичні знання, уміння і навички для рішення комунікативних задач. Рольова гра окреслює ситуацію для її учасників. Вона є ефективною в будь-якому режимі – парному, мало груповому чи макрогруповому. Наведемо приклади рольових ігор при вивченні іноземної мови:

Парний режим. Тема “Покупки” (Shopping).

Christmas is coming and people are eager to buy presents for their friends and family members. You are at a gift shop.

Role I: You are a buyer. You want to buy presents for your mum, dad, granny and a little sister. Ask a saleswoman for a piece of advice.

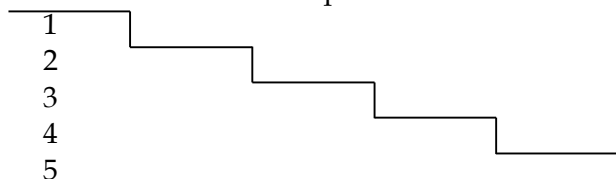
Role II: You are a saleswoman. A customer can't decide what to buy for his family member. Give him/her a helping hand.

Рольова гра на дану тему може відбуватися у вигляді полілогу, якщо покупців буде не 1, а 2 чи 3.

Role III: You came to a gift shop with your friend. Ask him to help you to choose a gift for your girl-friend.

Role IV: You are a stranger at a gift shop. You hear two friends argue about a book to buy. Being a bookworm help them out.

Використання *комунікативних ігор* максимально наближує навчання іноземного мовлення до природних умов, так як перед учасниками гри ставиться реальне завдання, яке вони повинні вирішити, використовуючи знання, уміння і навички, які вони отримали. Основою для комунікативних ігор може стати прочитаний текст, фрагмент фільму, почута розмова, вербальна ситуація і т.п. Прикладом комунікативної гри є *Ranking Teaching* – ранжування, основу якої становлять відмінності в точках зору при ранжуванні інформації. Наприклад: You are asked to make a film about Ukraine for the International Festival. Think and decide what important events should be reflected in the film. Rank them in order of importance.



Для того, щоб обговорення було повнішим, а результат ефективнішим, провести таку гру слід, дотримуючись *"пірамідальної технології"*. Студент самостійно записує своє вирішення проблеми. Потім це вирішення обговорюється в парах, невеликих групах або цілою групою; студенти в невеликих групах шукають загальне вирішення, потім демонструють його й обґрунтовують в загальній дискусії; студенти, варіанти відповідей яких збігаються, збираються в групи, щоб дати якомога більше аргументів на захист свого варіанту ранжування.

Якщо в учасників-комунікантів недостатньо інформації для виконання запропонованого завдання, цілісно буде залучити *технологію пошукових завдань*. Цінність даної технології в тому, що вона стимулює самостійне творче мислення студентів, їх мовленнєву активність, сприяє розвитку інтелектуальних здібностей майбутніх вчителів. З усіх описаних в методичній літературі видів пошукових завдань для формування комунікативної компетенції студентів ефективними будуть *пошукові пізнавальні завдання*. Пошуковий компонент завдань містить проблему або нестандартну комунікативну ситуацію, навколо якої відбувається пошукова дія. Пізнавальний компонент завдання вимагає від студентів виконання пізнавальної дії, яка спрямована на розширення загального і лінгвокраїнознавчого кругозору, ознайомлення з новим лінгвістичним або соціокультурним матеріалом.

Використання таких завдань створює передумови для реального поєднання іншомовної комунікативної практики студентів з інтенсивною інтеле-

ктуальною діяльністю пізнавального або ціннісно-орієнтованого характеру. Виконання таких завдань потребує наявності у студентів певних міжпредметних знань, мовленнєвого досвіду, мовної підготовки, а з іншого боку, сприяє формуванню вмінь систематизувати й узагальнювати добуту інформацію, аналізувати і класифікувати різні лінгвістичні явища і факти, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки.

В добу нових інформаційних технологій матеріалом для пошуку є не тільки автентичні друківані джерела, але й інтернет-джерела.

Наприклад, під час проходження теми "Кіно" (Cinema) студентам можна запропонувати наступні пошукові дослідницькі завдання:

- Search the Internet and find more information about British Cinematography. Present your findings to the class.

- Use different materials you have access to and find out more about:
- American/British/Ukrainian film stars;
- Famous film directors.

Самостійно знайдений матеріал може бути організовано по-різному і представлено для подальшого розгляду у вигляді постеру, реклами, оголошення, розповіді, вікторини, інтерв'ю, спортивного бюлетеня і т.п. На нашу думку, вирішити таке завдання студенти можуть групами, об'єднаними одним завданням – створити проект на основі індивідуально знайденого матеріалу.

Використання *проектних технологій* на занятті з практики іноземної мови створює чудове мовне середовище, набагато збільшує індивідуальний час іншомовного спілкування кожного студента, дає можливість реалізувати свої комунікативні навички та вміння.

Крім іншомовного спілкування, значна увага при оволодінні іноземною мовою надається формуванню *читацької компетенції* майбутніх вчителів, яка також потребує певних інноваційних технологій.

Ми вважаємо, що читання на мовному факультеті повинно бути комунікативним та кроскультурним, з домінантою на порівняльному підході до культур України і англomовних країн. Даний вид мовленнєвої діяльності сприяє не тільки формуванню вмінь вилучати інформацію з текстів, але і є засобом збагачення словника студентів, формуванню мовної здогадки, вмінь кроскультурного спілкування. Розроблені нами технології відповідають механізмам розвитку комунікативних вмінь й передбачають рух від комунікації до читання, і навпаки, від читання до комунікації.

Технологія дотекстової комунікації (Lead-in Communication) спрямована на формування вмінь всіх видів антиципації – смислової, мовної, соціокультурної, які забезпечують підготовку до сприймання тексту за рахунок активізації фонових знань та життєвого досвіду студентів. Наприклад, при читанні автобіографічного обрису "Christmas at a Country Church" студентам було запропоновано такі завдання:

Content Anticipation

Many children think that Christmas and the New Year are the most memorable holidays. Do you have this opinion? Say what episode connected with these holidays you still remember and why.

Cultural Anticipation

Christmas is one of the bank holidays in the USA. Pair up with your friend and discuss Christmas traditions of American people.

Language Anticipation

On Christmas Eve people send and get a lot of postcards. Group Up with your friends and write word combinations with which people greet each other on this occasion.

До технологій дотекстової комунікації також відносяться завдання *заохочувального читання* (Intrigue Reading), що дають студентам можливість відчувати "смак" матеріалу, що читається через здогадку, пошук власних рішень за пропонованих проблем. Наприклад:

- The story opens with a very laconic sentence.

Christmas is for children. Develop this idea with your personal experience of the events you may read about in the story.

- Read the following sentence from the second paragraph of the story. *When settlers, moving westward, came into a region they brought their religion with them.*

Group up with your friends and discuss what you know about religious diversity in the USA.

Технологія післятекстової комунікації спрямована на розвиток комунікативної компетенції в інтеркультурному аспекті. Це означає вдосконалення всіх форм усного мовлення: монологічного, діалогічного, полі логічного на основі прочитаного. Наприклад:

- Talk

The 1930s are known as the Great Depression in the USA. In the story the author presented one more characteristic feature of that time — religious diversity. Check with literature you have access to and find other characteristic features of that time. Be ready to share your information with the group.

- Conversation

Suppose you were on a visit to the USA and had a chance to celebrate Christmas with an American family, the head of which also enjoyed Christmas at a country church. Talk to him about his childish Impressions and ask if nowadays this tradition is still kept.

- Group Discussion

For many people Christmas is just a time of joy and happiness. Group up with your friends and discuss the ways Americans and people of your home country celebrate it. Think and decide what old traditions are preserved and what new traditions have appeared.

Матеріал для читання є чудовим засобом формування вмінь писемного мовлення студентів. Відомо, що саме писемне мовлення викликає найбільші труднощі у студентів. Тому для того, щоб студент міг чітко виражати думки у формі чіткого, добре структурованого тексту, писати листи, твори або до-

повіді на теми програми, підкреслюючи те, що йому здається найважливішим, необхідно запропонувати студентам *креативні технології письма* на основі прочитаного (Written Feedback).

Такі технології виконуються тоді, коли прочитано увесь текст, обговорено всі проблеми в усній формі. Виконанням письмового завдання є кінцевим підсумком іншомовної комунікації. Наприклад:

Your group is organizing a Christmas party and you are asked to write an announcement which will attract a lot of students. Group with your friends and do the task.

- You've visited a Christmas party in the USA. Write a letter home about your impressions. Does it differ from Ukrainian Christmas?
- You are going to organize a Christmas party at your school. Write invitation cards to your friends and invite them for a party.

Всі вищезазначені технології сприяють формуванню предметної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови – знавця мови. Однак. Щоб виступати в ролі професійного педагога, який володіє майстерністю формувати особистість іншої людини засобами своєї дисципліни, такого знання недостатньо.

Науково-педагогічна компетентність передбачає володіння мистецтвом використання науки як засобу виховного впливу на особистість іншої людини. А це вимагає вміння трансформувати наукові мовні знання в засіб розв'язання педагогічних задач, що виникають.

Як свідчать дослідження багатьох вчених, зокрема Ю.К. Бабанського, Л.П. Пуховської, О.Б. Бигіч, С.Ю. Ніколаєвої, В.В. Сафонові, Н.Ф. Бориско та інших, знання предмета є цілком зрозумілою вимогою для сучасного вчителя, проте ще не характеризує його соціально-методичну компетентність. *Соціально-методична компетентність* передбачає освіченість як у сфері самої соціальності, так і в сфері засобів залучення до неї учнів, тому основним завданням підготовки майбутніх вчителів іноземної мови є сформованість у них професійно важливих умінь, що дає йому змогу використовувати отримані в стінах ВНЗ теоретичні знання, мовні та мовленнєві навички та вміння при навчанні своїх потенціальних учнів.

Набуттю професійних навичок та умінь сприяє правильно організоване *лабораторне заняття* та методичні майстерні з курсу методики викладання іноземних мов.

На лабораторних заняттях з методики викладання використовуються *ділові ігри*, які являють собою імітаційні моделі умов і динаміки майбутньої педагогічної діяльності. Тому в ділових іграх студенти беруть на себе ролі, в яких вони будуть діяти після закінчення ВНЗ. Серед таких ролей у професійно-трудовій сфері можна виділити наступні: вчитель-партнер учнів при розв'язанні різних комунікативних задач на уроці; вчитель-помічник і керівник учнів у процесі проведення позакласної роботи з іноземної мови в школі; реципієнт іншомовних засобів масової інформації (газет, журналів, книг) за

спеціальністю; керівник методичних об'єднань з практики мови для колег-учителів.

Практика засвідчила, що саме ділова гра дозволяє побудувати типові життєві ситуації, у процесі яких студенту потрібно знайти правильну лінію поведінки, оптимальне вирішення проблеми, яке відповідає реальним обставинам його майбутньої професії. Атмосфера ділової гри ставить студента перед необхідністю максимально мобілізувати всі свої знання, навички, уміння, досвід, уявлення. Тому з метою набуття вміння педагогічного спілкування у сфері "урок" у рамках практичних занять з методики викладання іноземних мов у педагогічній ситуації ми використали елементи мікронавчання (мікроуроки), які моделюють умови майбутньої роботи студентів – "методичні ігри", в яких один з студентів виконує роль учителя, а інші – учнів. Як свідчить досвід, студенти в процесі ділової гри долають психологічні труднощі в ході педагогічного спілкування, фіксують окремі недоліки або прогалини в своїй підготовці, на які їм необхідно звернути увагу перед проходженням практики в школі.

Іншою формою професійно-педагогічної підготовки студентів є проведення *методичних майстерень*, які ми проводили, використовуючи основні положення педагогічних майстерень, що передбачені французькою групою нової освіти ЖФЕН. Головна відмінність майстерень від традиційного уроку, лекції, семінару, лабораторних робіт у тому, що закон майстерень: „Роби по-своєму, виходячи зі своїх здібностей, інтересів і власного досвіду, і коректуй себе сам”. Сутність методичних майстерень, яку ми пропонуємо, - поєднання педагогіки й методики на основі особистісно-орієнтованого, культурологічного підходів. Це означає, що методичні майстерні значною мірою побудовані не на передачі знань від викладача до студента, а на об'єктній позиції студента, що дозволяє особистості самій здобути недостатнє знання, активно і творчо користуватися ними у професійній діяльності як своїм здобутком. Тому це розкриває до кінця творчий потенціал студента, закріплює його незалежність від готових рішень, які приймаються іншими. В роботі такої майстерні студент сприймається як „самостійна, творча, соціальна відповідальна і конструктивно оснащена особистість”, що володіє та здатна позитивно впливати на своїх потенційних учнів, виховувати і виробляти в них новий менталітет. Для таких майстерень характерні: а) ставлення викладача до студента як рівного собі; б) незвичайне повідомлення знань як вічних істин, а самостійну побудову студентом знань методом критичного ставлення до культурних явищ, будь-якої інформації й самостійного розв'язання педагогічних, творчих задач; в) плюралізм думок, підходів у конструюванні програм щодо формування комунікативної компетенції учнів, шанобливе ставлення до думки, варіанту іншого.

Як правило, результатом роботи в методичній майстерні є колективно створений продукт складання тематичних колажів з тем програми, словник загальної шкільної лексики, розробка методичних рекомендацій для роботи з відео- аудіо матеріалами, комп'ютерних програм з навчання письмового

мовлення, який подається на розсуд усієї групи і доводиться ефективність його застосування при навчанні іноземним мовам в школі.

Цей етап формування професійної компетентності Є.І.Маслико називає "опосередкованою професійно-методичною підготовкою" ¹, в процесі якої студенти оволодівають основними педагогічними і методичними знаннями, знайомляться з технікою формування комунікативної компетентності, тобто вони мають уяву про її функціонування; у них склався певний репертуар засобів, форм і методів педагогічної діяльності. Студенти отримали уяву про професійно-навчальну рольову поведінку вчителя, про фактор взаємодії студента в системі роботи над професійною компетентністю, про ефективні й неефективні прийоми тощо. Далі йде контекстне включення в процес формування професійної компетентності – *педагогічна практика в школі*.

За допомогою активних методів, що використовуються на лабораторних заняттях і методичних майстернях не тільки передається знання "основ наук", але й моделюються ситуації майбутньої професійної діяльності, де ці знання будуть практично використовуватися, задаватися їй контекст. "В контексті життя і діяльності", на думку А.А. Вербицького, формуються не лише пізнавальні, а й професійні мотиви та інтереси, виховується теоретичне та практичне мислення майбутнього вчителя, його соціально-моральні якості. Саме контекст навчання дає студентам цілісне уявлення про майбутню діяльність ². Для майбутніх вчителів таким контекстним навчанням є педагогічна практика, яка пояснює особистісне проникнення студента в засвоєння професійної діяльності як частини людської культури і за допомогою цього – збагачення за рахунок творчого розвитку особистості майбутнього вчителя. Таких педагогічних практик у майбутніх вчителів 3: на 4-му, 5-му та 6-му курсах, кожна з яких має свої цілі.

Поряд із традиційними технологіями організації і проведення педагогічної практики ми використовуємо *технологію професійного взаємонавчання*, сутність якої в тому, що група студентів визначає для себе одну конкретну складність, яку, на їх думку, зустрічають учні певного класу і в процесі педагогічної практики намагаються розробити методи з її усунення. На заключній конференції майбутні вчителі презентують "докази" ефективності винайдених методів з усунення даної складності. Це можуть бути письмові роботи учнів, аудіозаписи їх відповідей на початку і під час практики, що свідчать про покращення навиків і вмінь. Використання даної технології дає студентам можливість сконцентрувати зусилля на одній методичній проблемі і разом з іншими учасниками групи знайти вірне рішення.

¹ Маслыко Е.И. Совершенствование междисциплинарных связей в системе методической подготовки учителя // Совершенствование языковой и методической подготовки учителя иностранного языка. – Нижний Новгород, 1990. – С. 87.

² Вербицкий А.А. Платонова Г.А. Формирование познавательной и профессиональной мотивации – М., 1986 – С. 8.

Іншим засобом самокорекції фахової підготовки майбутнього вчителя іноземної мови є щорічне проведення олімпіад з методики викладання іноземних мов за результатами проходження студентами педагогічної практики.

Метою олімпіади є: визначення наявного рівня фахової підготовки майбутніх учителів загальноосвітніх навчальних закладів та забезпечення необхідних умов для її самокорекції; стимулювання розвитку умінь практичного застосування набутих теоретичних знань з основ педагогіки, психології та методики викладання іноземних мов; визначення рівня готовності майбутніх учителів загальноосвітніх навчальних закладів до успішної професійної діяльності.

Для досягнення цієї мети учасникам олімпіади пропонується вирішити дві частини завдань, одна з яких спрямована на перевірку рівня володіння студентами теоретичними основами фахової підготовки вчителя іноземної мови, а інша – на виявлення сформованості практичних умінь та навичок, якими оволодівають студенти як під час навчання у вищому навчальному закладі, так і під час проходження ними педагогічної практики.

Результати проведеної олімпіади визначає журі, до складу якого входять студенти магістратури ННІ іноземної філології та викладачі-методисти університету. На основі отриманих результатів підводяться загальні результати педагогічної практики та визначається наявний рівень фахової підготовки майбутніх учителів загальноосвітніх навчальних закладів.

Олімпіада надає можливість виявити прогалини у набутих під час фахової підготовки знаннях, уміннях і навичках для їх подальшого заповнення засобами самокорекції. Такі заходи сприяють формуванню та вдосконаленню фахової компетентності та педагогічної майстерності студента-практиканта, прагнення до його саморозвитку, самокорекції та самоосвіти.

Наш досвід доводить, що за останній час студенти прагнуть до індивідуального самовдосконалення, поповнення недостаючих знань, формуванню професійних вмінь. Для цієї мети на факультеті іноземних мов створені групи за інтересами (SIGs – Special Interest Groups). Прикладом таких груп є створення *методичного театру*, який об'єднує студентів, зацікавлених в розробці інноваційних технологій у навчанні іноземних мов. Розроблені ними інновації публікуються у створеному ними міні-журналі “You Know How”, який є дуже популярним серед майбутніх учителів і є своєрідним “путівником” під час педагогічної практики студентів.

Інша група за інтересами дістала назву *консалтингової групи*, до складу якої входять студенти, котрі можуть цікаво продемонструвати цілісність і ефективність використання певних інноваційних технологій будь-якій аудиторії: учнівській – в школі, студентській у ВНЗ, вчительській – на семінарах ОІУУ. Дана група також бере участь в майстер-класах викладачів кафедри методики, наочно демонструючи розроблені технології в дії.

Ми також вважаємо за доцільне включати методично грамотних студентів до складу створених на кафедрі методики *науково-методичних лабораторій*. Переважно, це студенти старших курсів, котрі можуть провести дослідження з теми лабораторії у вигляді анкетування, інтерв'ювання учнів, зрізів знань,

аналіз НМК з іноземної мови по завданню керівника лабораторії. Результати своєї дослідницької діяльності оформлюються у вигляді доповідей на студентських науково-практичних конференціях, при написанні курсових та дипломних робіт.

На допомогу задоволення індивідуальних потреб майбутнього вчителя, спостереження і обліку свого професійного зростання 3 роки тому радою Європи було розроблено *“Європейський портфель для майбутніх вчителів іноземної мови”* (European Portfolio for Student Teachers of Languages). Портфель складається з 3-х частин:

- цілі і завдання для особистісного професійного зростання (a personal statement);
- оцінювання свого професійного рівня (self-assessment);
- досьє студента (dossier).

Кожна з частин портфоліо пропонує професійно-орієнтовані питання, на які повинен дати відповідь кожен майбутній вчитель. Наприклад, у 1-й частині портфеля студентам потрібно відповісти на такі питання:

- Які аспекти своєї професійної діяльності Ви б хотіли покращити?
- Що ви очікуєте від методиста?
- Що методист може очікувати від Вас в плані Вашого професійного зросту?
- Які професійні уміння повинен мати майбутній вчитель іноземної мови?

У 2-й частині портфель пропонує дискриптори рівня володіння основними професійними вміннями і навиками, які майбутній вчитель самостійно заповнює у відповідності до того, який він визначає для себе рівень.

В 3-й частині, в досьє студенти фіксують наскільки зросли їх методичні вміння, що вдалося покращити, над чим ще слід працювати. Студенти-магістранти інституту іноземної філології працюють з цим портфелем вже 2 роки і результати доводять зацікавленість майбутніх вчителів іноземної мови краще оволодіти своєю професією, підвищити рівень своєї майстерності до Європейського рівня.

Індивідуальні потреби при вдосконаленні професійної підготовки підвищують самостійність майбутніх вчителів. Саме самостійний пошук необхідної відсутньої інформації, знаходження рішення педагогічної або методичної проблеми, організація і планування навчальних занять будь-якого типу, аналіз і оцінювання досягнень учнів у вивченні іноземної мови сприятимуть глибокому “проникненню” майбутнього вчителя в обрану ним спеціальність, мотивованому вивченню суміжних, пов’язаних з основним фахом наук.

У зв'язку з розвитком сучасних технологій і широким використанням ТЗН у навчанні іноземної мови, поряд з поняттям автономії учня значного розповсюдження набуває поняття автономного/самокерованого вивчення іноземної мови (autonomous, self-directed, self-access language learning), що визначає відповідну форму навчання/оволодіння предметом. У цьому кон-

тексті автономне/самокероване навчання є формою організації самостійної навчальної діяльності студентів, дидактичною моделлю, в якій створюються умови для формування необхідних здібностей і якостей автономного оволодіння професією (autonomous learner).

У контексті вітчизняної теорії розвивальної освіти поняття „автономія учня” і „автономне навчання” можна співвіднести зі здатністю будувати „індивідуальну освітню траєкторію”, яка визначається як послідовний саморух студентів через основні етапи оволодіння майбутньою спеціальністю - від діагностики і постановки задач до рефлексійної самооцінки. Деякі методисти називають це *технологією автономного самокерованого опанування професії*. Володіння цією технологією є, на нашу думку, необхідним для майбутнього вчителя, коли він працює над опануванням майбутньою спеціальністю без керівництва з боку вчителя. В умовах автономного оволодіння фахом найбільш повно реалізується особистісна позиція студента як суб'єкта навчальної діяльності - позиція „я – вчитель”. Реалізації технології автономного оволодіння професією сприяє створений кафедрою методики викладання іноземних мов та прикладної лінгвістики центр самопідготовки майбутнього вчителя іноземної мови (Self-access teacher development centre).

Ціллю створення такого центру є забезпечення студентів можливістю самостійної автономної роботи над удосконаленням рівня володіння іноземною мовою. Робота в такому центрі направлена на розвиток та основана на вмінні студента самостійно (або за допомогою викладача) оцінити свій рівень володіння іноземною мовою і свої проблеми в оволодінні мовою, окреслити цілі і конкретні навчальні задачі, підібрати необхідні для роботи матеріали, забезпечити самостійну тренувальну роботу і практику в мові, оцінити досягнутий результат і ефективність своєї навчальної діяльності. Студент не тільки підвищує свій рівень володіння іноземною мовою у відповідності зі своїми індивідуальними потребами, але, перш за все, засвоює методологію самостійного вивчення іноземної мови і вчиться самостійно керувати процесом оволодіння/удосконалення іноземної мови.

Центр створено на базі колекції різного роду *навчально-методичних* (підручники, збірки вправ, аудіо- та відеокурси, комп'ютерні матеріали, тестові завдання для перевірки рівня володіння іноземною мовою); *інформаційно-довідкових* (словники, лексичні, граматичні та інші довідники, країнознавча інформаційно-довідкова література, періодика) та *інформаційно-пізнавальних матеріалів* (аудіо- та відеотека додаткових матеріалів з різних дисциплін; бібліотека додаткових матеріалів для читання).

З огляду на особисті потреби студент може виділити свої проблеми в оволодінні професійною майстерністю, відсутність вмінь правильного підбору мовного і мовленнєвого матеріалу, ефективної організації позакласної роботи з іноземною мовою тощо. Визначення особистих потреб відбувається на основі аналізу свого реального досвіду у світлі показників і критеріїв оцінки необхідного рівня володіння методичною майстерністю, окресленого програмою. Таким чином, студент самостійно моделює необхідний результат своєї навчальної діяльності, визначає профіль потреб (тип школи, вікова

група учнів та інші) і уточнює критерії оцінки необхідного рівня сформованості професійно-методичних умінь.

Визначивши ціль, майбутній вчитель іноземної мови приймає рішення відносно того, які навчальні матеріали, ТЗН найбільш ефективно допоможуть йому виконати поставлені задачі. Центр самопідготовки майбутнього вчителя іноземних мов як формат організації самостійної навчальної діяльності по опануванню обраної професії забезпечує, на нашу думку, максимально сприятливі умови для формування професійно-методичної компетенції майбутнього вчителя. Він забезпечує ресурсну базу автентичних підручників і навчальних посібників, довідкової літератури, словників, аудіоматеріалів і відеокурсів, фільмів, комп'ютерних програм, картотеки вправ, ігрових, відео фрагментів уроків іноземної мови, відео- і аудіолабораторних робіт з методики викладання англійської і німецької мови тощо. Працюючи в такому центрі, студент має можливість приділити відбору необхідних для нього навчальних матеріалів, посібників, інформаційних засобів стільки часу, скільки того потребує його індивідуальний стиль роботи. З іншого боку, у студента є змога не тільки ознайомитися з літературою з теми, яка його цікавить, але й проглянути відеоматеріали уроків кращих учителів України, майстрів педагогічної праці, прослухати автентичний аудіозапис, опрацювати картотеку вправ для формування навичок і вмінь всіх видів мовленнєвої діяльності. Свобода вибору студентами засобів і способів автономного опанування професії реалізується також і через взаємодію і співпрацю з викладачем, сумісну навчальну діяльність з іншими студентами.

Професійна підготовка вчителя передбачає накопичення досвіду у використанні відібраних засобів оволодіння певними професійними вміннями і презентацією цього досвіду у продуктах навчально-інформаційної, проектно-дослідницької та іншої діяльності, що створюються. Оволодіваючи професією, студент розробляє способи презентації мовного матеріалу, який його цікавить, підбирає вправи, необхідні для активізації його творчого використання у мовленні, конструє власні тренувальні завдання, виготовляє наочність, вибирає режими роботи тощо. Таким чином студент самостійно проектує свою власну програму по оволодінню і вдосконаленню певного професійно-методичного вміння.

Далі відбувається реалізація самостійної творчості студента на практиці. „Експериментальним майданчиком” для апробації результатів самостійних студентських пошуків слугують аудиторні методичні майстерні, які проводяться під керівництвом методиста кафедри методики. Саме на цих заняттях аналізується представлений студентом продукт його самостійної діяльності, проводяться аналогії та порівняння з вже готовим еталоном з цієї проблеми, акцентується увага на знахідках, методичних помилках і шляхах їх подолання. На цьому етапі у студента є можливість ще раз порівняти свій продукт самостійної діяльності з можливими варіантами, запропонованими вчителями-новаторами. Цій меті слугує *відеолабораторний тренінг*, що являє собою перегляд і оціночне коментування відеофрагментів уроків учителів іноземної мови, спеціально підібраних за темою, що цікавить студента. У цьому

випадку оціночні судження інших студентів групи, зауваження методиста, особистісне співвіднесення власного самостійного продукту з побаченим уможливить професійне усвідомлення правильності розробленого ним матеріалу.

Самоконтроль та самооцінка поставлених цілей, обраних засобів і способів їх досягнення з позицій прийнятих критеріїв успішності оволодіння тим чи іншим професійним умінням, необхідним майбутньому спеціалісту, веде до корекції та самовдосконалення. На нашу думку, реалізація особистісних позицій студента як пріоритетного і автономного суб'єкта навчального процесу „я - вчитель” - веде до мотивованої самоосвіти, яка забезпечує свободу і творчість особистості, сприятливі умови її розвитку, реалізацію внутрішнього потенціалу. Бажання наблизитися до еталону своєї професії самостійно, шляхом самовдосконалення та самоосвіти є могутнім стимулом на шляху формування професійної компетентності майбутнього фахівця. У зв'язку з цим завданням кожного вищого закладу освіти є створення відповідного освітнього середовища, яке дозволяє реально поставити студента в умови автономного опанування професії. У рамках навчального процесу в мовних ВНЗ у якості такого інноваційного освітнього середовища ми розглядаємо центр самопідготовки вчителя іноземної мови як формат організації продуктивної самостійної навчальної діяльності студента. Центр автономного навчання іноземної мови як формат організації самостійної навчальної діяльності з оволодіння іноземною мовою забезпечує, з нашої точки зору, максимально сприятливі умови для формування предметної та методичної компетентностей. Функціональна направленість центру полягає в тому, щоб допомагати студентам в мовному та методичному розвитку, створювати умови для автономної тренувальної роботи і практики рефлексивного аналізу і накопичення власного мовного і методичного досвіду, допомагати при самостійному управлінні навчальною діяльністю, забезпечувати індивідуальні потреби в оволодінні професією.

ПРОГРАМА "INTEL® НАВЧАННЯ ДЛЯ МАЙБУТНЬОГО" ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА

У законі України "Про Основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007-2015 роки" зазначено, що однією з основних стратегічних цілей розвитку інформаційного суспільства в Україні є "забезпечення комп'ютерної та інформаційної грамотності населення, насамперед шляхом створення системи освіти, орієнтованої на використання новітніх ІКТ у формуванні всебічно розвиненої особистості ¹. Тому одним із актуальних завдань професійно-педагогічної освіти стає формування інформаційної культури майбутнього педагога, його готовності до використання засобів ІКТ у майбутній професійній діяльності з метою формування вмінь і навичок учнів, розвитку їх творчої особистості та всебічної підготовки школярів до життя в інформаційному суспільстві.

Вчителю нової генерації потрібно не тільки вміти використовувати новітні засоби навчання для вирішення конкретних дидактичних задач – він повинен мати інноваційний склад мислення в цілому. Як засвідчив президент Академії педагогічних наук України В. Г. Кремінь, "інформаційне суспільство є інноваційним за своєю сутністю. Тому і освіта повинна набути інноваційного характеру, а її вихованці мають бути здатними до інноваційного типу життя і діяльності, глибоко засвоїти інноваційну культуру" ². Таким чином, оскільки інформаційне суспільство висуває нові вимоги до підготовки педагога, з'являється потреба в уточненні складу професійних умінь майбутніх учителів з огляду на вимоги інформаційного суспільства та перегляді змісту професійної підготовки майбутніх учителів з використанням новітніх засобів, які здатні забезпечити формування даних умінь.

Враховуючи класифікації професійно-педагогічних умінь за компонентами педагогічної діяльності вчителя, запропонованих Н. В. Кузьміною, В. О. Сластьоніним, О. А. Дубасенюк, О. І. Бульвінською ³, зосередимось на

¹ Закон України "Про Основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007-2015 роки". [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://ukrexport.gov.ua/ukr/zvjazok_i_info/ukr/4566.html

² Парламентські слухання 21 вересня 2005 року з питань розвитку інформаційного суспільства в Україні: офіційний веб-сайт Верховної ради України. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://portal.rada.gov.ua/control/uk/publish/article/news_left?art_id=63259&cat_id

³ Кузьмина Н. В. Психологическая структура деятельности учителя. – Гомель: Изд-во Гомельского, гос. ун-та, 1976. – 57 с.; Сластенин В. А. К вопросу о профессиональной подготовке учителя общеобразовательной школы // Советская педагогика. – 1973. – № 5. – С. 72-80.; Технології професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів: Навчальний посібник: у 2 ч. – Ч.1: / За заг. ред. доктора педагогічних наук О.А. Дубасенюк. – Житомир: Житомирський держ. пед. ун-т, 2001. – 266 с.; Бульвінська О. І. Формування дидактичних умінь у студентів педагогічних

п'яти групах умінь: гностичних, проектувальних, конструктивних, організа-торських та комунікативних. Ми також погоджуємось з О. А. Абдуліною, яка виділяє так звані "наскрізні" *інтегральні вміння* – вміння, які є складовими ча-стинами всіх груп умінь ¹. З огляду на вимоги інформаційного суспільства такими інтегральними вміннями ми вважаємо *інформаційно-практичні вміння*, під якими розуміємо вміння використовувати ІКТ у професійній діяльності вчителя та які включають у себе два компоненти: суто інформаційний (пов'язаний з аналізом та відбором інформації) та прикладний (пов'язаний з практичним використанням інформації, представленої засобами ІКТ). Оскі-льки дані вміння є інтегральними, вони входять у склад кожного компоненту педагогічної діяльності та пов'язані з використанням різних засобів ІКТ (тек-стових та графічних редакторів, табличних процесорів, педагогічних про-грамних засобів (ППЗ), ресурсів мережі Інтернет тощо).

Опираючись також на роботи Л. Ф. Панченко, Л. І. Морської, Р. С. Гуріна ², які розглядали технології професійної підготовки майбутніх учителів до використання ІКТ, а також власні дослідження, пов'язані з формуванням професійних умінь майбутніх учителів гуманітарного профілю засобами ІКТ ³, уточнімо склад інформаційно-практичних умінь майбутнього вчителя в умовах інформаційного суспільства (табл. 1).

Формування вмінь, зазначених вище, повинно відбуватись поетапно в процесі професійної підготовки майбутніх учителів на протязі всього курсу навчання студентів у педагогічному університеті та охоплювати соціально-гуманітарну, психолого-педагогічну, фахову та практичну підготовку. Од-ним із ефективних ланок у системі формування професійних умінь майбут-ніх учителів засобами ІКТ є інтегровані спецкурси, метою яких є системати-зація знань з психолого-педагогічних та фахових дисциплін, а також основ інформаційних технологій, та формування на базі вже отриманих знань від-повідних професійних навичок і вмінь, необхідних для здійснення педагогі-чної діяльності майбутнього вчителя з використанням засобів ІКТ.

університетів України: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Національний педагогічний ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 1998. – 185 с.

¹ Абдуллина О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. – М.: Просвещение, 1990. – 141 с. – С. 79.

² Панченко Л. Ф. Профессионально-педагогическая подготовка студентов педвузов к использованию новых информационных технологий (на примере гуманитарных факультетов): Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Луганский педагогический ин-т им. Т. Г. Шевченко Восточноукраинского ун-та. – Луганск, 1994. – 172 с.; Морська Л. І. Підготовка вчителя іноземних мов до використання сучасних інформаційних технологій у професійній діяльності // Інозе-мні мови. – 2005. – № 4. – С. 19-21.; Гурін Р. С. Підготовка майбутнього вчителя гуманітарного профілю до застосування нових інформаційних технологій у навчальному процесі загально-освітньої школи: Дис.... канд. пед. наук: 13.00.04. – Одеса, 2004. – 194 с.

³ Зимовець О.А. Склад професійних умінь майбутніх учителів гуманітарних дисциплін (на прикладі підготовки вчителів іноземних мов) // Вісник Житомирського державного уні-верситету імені Івана Франка, Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. – 2009. – № 43. – С. 150-156.

Таблиця 1.

Склад інформаційно-практичних (інтегральних) умінь вчителя в умовах інформаційного суспільства

№ п/п	ГРУПИ ПРОФЕСІЙНИХ УМІНЬ	СКЛАД ПРОФЕСІЙНИХ УМІНЬ
1.	<i>Гностичні вміння</i> (уміння, пов'язані з аналізом інформації та навчально-виховної діяльності з використанням ІКТ)	<ul style="list-style-type: none"> - аналізувати інформацію, представлену засобами ІКТ (психолого-педагогічну та методичну літературу, електронні підручники, довідники, енциклопедії, електронні дидактичні та методичні матеріали, ППЗ, Інтернет-ресурси тощо); - аналізувати дидактичні можливості та вплив засобів ІКТ на якість знань та вмінь учнів; - аналізувати навчально-виховні заходи колег, методистів, власні заходи з використанням ІКТ; - оцінювати діяльність учнів, колег та власну педагогічну діяльність з використанням ІКТ; - вести науково-дослідницьку діяльність, використовуючи можливості засобів ІКТ;
2.	<i>Проектувальні вміння</i> (уміння, пов'язані з постановкою стратегічних задач та плануванням навчально-виховної діяльності на рівні курсу навчання та циклу уроків з використанням ІКТ)	<ul style="list-style-type: none"> - ставити стратегічні задачі щодо використання засобів ІКТ у навчально-виховному процесі; - планувати навчально-виховну діяльність з використанням ІКТ на рівні курсу навчання та циклу уроків;
3.	<i>Конструктивні вміння</i> (уміння, пов'язані з формулюванням тактичних задач та плануванням педагогічної діяльності на рівні окремого уроку та виховного заходу з використанням ІКТ)	<ul style="list-style-type: none"> - планувати педагогічну діяльність на рівні окремого навчально-виховного заходу з використанням засобів ІКТ; - добирати інформацію, необхідну у навчально-виховній діяльності, знаходити готові навчально-методичні матеріали з мережі Інтернет, мультимедійних енциклопедій, електронних довідників тощо; - розробляти власні навчально-методичні матеріали, використовуючи засоби ІКТ;
4.	<i>Організаційні вміння</i> (уміння, пов'язані з організацією інформації та навчально-виховної діяльності з використанням ІКТ)	<ul style="list-style-type: none"> - організовувати навчальну інформацію, пред'явлену засобами ІКТ (створювати каталоги навчально-методичних матеріалів, веб-сайтів, тощо); - впорядковувати навчальну інформацію, використовуючи текстові редактори, бази даних, Інтернет-ресурси; - організовувати власну діяльність в процесі роботи з інформацією, пред'явленою засобами ІКТ; - організовувати діяльність учнів у процесі роботи з засобами ІКТ на уроках та в позаурочний час;

Програма "Intel® Навчання для майбутнього" як засіб формування професійних умінь майбутніх учителів гуманітарних дисциплін в умовах інформаційного суспільства

5.	<p align="center"><i>Комунікативні вміння</i> (уміння, пов'язані з встановленням відносин та здійсненням педагогічного спілкування з учнями, колегами, батьками з використанням ІКТ)</p>	<ul style="list-style-type: none"> – організовувати комунікативну діяльність на уроці в системі "Вчитель-комп'ютер-учень" у різних режимах; – здійснювати педагогічне спілкування з учнями та батьками в позаурочний час з використанням засобів ІКТ (електронних щоденників, блогів, вчительських веб-сайтів, електронної пошти, чатів, програм Skype та ICQ тощо); – обговорювати різноманітні питання з батьками та колегами, використовуючи засоби ІКТ (ведення електронних щоденників; використання E-mail, чатів, програм Skype, ICQ; участь у Інтернет-конференціях, використання груп розсилки, форумів вчителів тощо).
----	--	--

Прикладом такого інтегрованого спецкурсу є курс "Використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі" в рамках програми "Intel® Навчання для майбутнього", який створено з метою підготовки вчителів, які вже працюють у закладах освіти, але також може бути адаптований для майбутніх учителів, які ще не мають досвід самостійної педагогічної діяльності. Тому в рамках проведення всеукраїнського педагогічного експерименту за програмою "Intel® Навчання для майбутнього" даний курс був введений до навчального плану вищих навчальних закладів I-IV рівнів акредитації, що здійснюють підготовку фахівців за напрямком "Педагогічна освіта" ¹, в тому числі й в Житомирському державному університеті ім. Івана Франка.

Принципова відмінність програми "Intel® Навчання для майбутнього" полягає в тому, що в процесі навчання за цією програмою майбутні вчителі не лише оволодівають деякими вміннями в галузі ІКТ, але й навчаються, як використовувати засоби ІКТ у поєднанні з інноваційними педагогічними технологіями. Таким чином, вчителі комплексно навчаються інноваційних педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій, що цілком відповідає вимогам інформаційного суспільства. Мета навчання за програмою: сформувати у вчителів або майбутніх вчителів навички ефективного використання ІКТ при навчанні різних навчальних предметів учнів різних вікових категорій за допомогою інноваційних педагогічних технологій ². Таким чином, даний курс може бути включений у процес професійно-педагогічної підготовки вчителів будь-якого предмету та при вивченні методики викладання предмета на будь-якому етапі (початковому, середньому, старшому).

Особливостями реалізації мети за завдань програми є наступні:

¹ Наказ МОНУ від 22. 04. 2005 р. № 248. Про розширення педагогічного експерименту за програмою "Intel® Навчання для майбутнього", щодо навчання майбутніх вчителів ефективному використанню інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виховному процесі. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http:// www.cit. zp.ua/index.php?option=com_content &view=article&id=816&Itemid=279](http://www.cit.zp.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=816&Itemid=279)

² Intel® Навчання для майбутнього. Методичні рекомендації для тренерів-методистів. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://iteach.com.ua/online-resources/methodological_recommendations/

- навчання через практичну діяльність;
- спрямованість на конкретний результат;
- застосування ІКТ для реалізації педагогічних ідей;
- використання інтерактивних методів навчання;
- погляд на ІКТ не як на "річ у собі", а як на ефективний засіб для реалізації дослідницької самостійної проектної діяльності;
- побудова вправ при ознайомленні з ІКТ за принципом: від простого до складного;
- формування навичок роботи в малих групах та парах;
- формування навичок критичного мислення та навичок мислення високого рівня (аналіз, синтез, оцінювання);
- постійне обговорення власних думок з колегами;
- проектування всіх видів діяльності;
- використання методу проектів;
- можливість самостійного виконання завдання за комп'ютером;
- використання методу демонстраційних прикладів тощо ¹.

Результатом навчання за курсом програми є розроблення та захист кожного його учасника електронного Портфоліо навчального проекту, подальша розробка якого передбачає впровадження спланованого проекту при навчанні учнів ЗОШ. Весь курс розрахований на 48 годин аудиторних занять та 20 годин самостійної роботи, які поділяються на 12 модулів по 4 години ². Проаналізувавши зміст кожного модулю, нами виявлено, що робота над Портфоліо навчального проекту здійснюється в 3 етапи:

I етап – планування змісту та пошук ресурсів для майбутнього Портфоліо навчального проекту (Модулі 1, 2, 3);

II етап – створення різноманітних матеріалів, які є складовими Портфоліо навчального проекту, за допомогою засобів ІКТ (Модулі 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10);

III етап – презентація та оцінювання Портфоліо навчального проекту (Модулі 11, 12).

Представимо структуру курсу відповідно до етапів роботи над Портфоліо та кількості годин, передбачених на кожний етап (табл. 2).

¹ Дементієвська Н. П., Морзе Н. В. Комп'ютерні технології для розвитку учнів та вчителів. Інформаційні технології і засоби навчання: Зб. Наук. пр./ За ред.. В. Ю. Бикова, Ю. О. Жука/ Інститут засобів навчання АПН України. – К.: Атіка, 2005. – С. 76-95.

² Intel® Навчання для майбутнього. Методичні рекомендації для тренерів-методистів. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://iteach.com.ua/online-resources/methodological_recommendations/

Таблиця 2.

Структура курсу "Використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі" за програмою "Intel® Навчання для майбутнього"

<i>Етапи роботи над Портфоліо</i>	<i>№ Мо-дулів</i>	<i>Тема</i>	<i>Кількість аудиторних годин</i>
I етап	1	Портфоліо навчального проекту	12
	2	План навчального проекту	
	3	Пошук ресурсів для Портфоліо проекту	
II етап	4	Створення учнівської мультимедійної презентації	28
	5	Створення учнівської публікації	
	6	Створення учнівського веб-сайту	
	7	Створення дидактичних матеріалів для учнів за допомогою текстового редактора	
	8	Створення дидактичних матеріалів для учнів за допомогою табличного процесора	
	9	Створення методичних матеріалів для вчителя	
	10	Розробка Плану реалізації проекту	
III етап	11	Компонування Портфоліо навчального проекту	8
	12	Демонстрація Портфоліо навчального проекту	

На кожному етапі роботи над Портфоліо навчального проекту студенти виступають як в ролі майбутніх вчителів, так і в ролі учнів. Визначаючи тему навчального проекту, формулюючи ключове та тематичне питання, плануючи зміст власного Портфоліо в цілому та створюючи конкретні дидактичні та методичні матеріали, студенти повинні в першу чергу пам'ятати, яка кінцева мета даного проекту, яку роль в даному проекті відіграють ІКТ та які саме вміння потрібно сформувані в учнів у процесі роботи над проектом. Автори курсу опираються та таксономію Б. Блума щодо структури розумової діяльності учнів та наголошують на тому, що в процесі дослідницької діяльності з використанням ІКТ в учнів формуватимуться так звані навички мислення високого рівня (аналіз, синтез, оцінювання), які виділяв Б. Блум ¹.

Крім того, програма курсу побудована таким чином, що вищезазначені навички мислення високого рівня формуються не тільки в учнів, але і в учителів чи студентів, які беруть участь у даній програмі, оскільки практично всі вправи, запропоновані учасникам, потребують від них вміння аналізувати різні завдання, поняття та продукти діяльності, створювати нові проекти та їх складові за певними критеріями, оцінювати ідеї, результати своєї роботи та розробки інших. Курс включає в себе вправи на аналіз, планування, конс-

¹ Intel® Навчання для майбутнього. – К.: Видавництво "Нора-прінт", 2006. – 416 с. – С. 9–14.

труювання, організацію діяльності та обговорення різноманітних питань, пов'язаних з проектом, таким чином сприяючи формуванню всіх груп професійних умінь майбутніх учителів.

На основі аналізу змісту курсу ¹ та згідно з наданою нами класифікацією професійних умінь, наведемо типи завдань, спрямованих на формування різних груп професійних умінь майбутніх учителів в рамках курсу "Intel® Навчання для майбутнього".

Завдання в рамках курсу "Intel® Навчання для майбутнього", спрямовані на формування *гностичних умінь*:

1) Завдання, спрямовані на формування вміння *аналізувати* готові та власно створені матеріали даного курсу, наприклад:

- проаналізуйте приклади Портфоліо навчальних проектів, представлених на диску, та заповніть таблицю за результатами аналізу;
- проаналізуйте приклади Ключового та Тематичних питань проекту;
- проаналізуйте приклади дидактичних матеріалів для учнів, створених за допомогою текстового редактора Microsoft Word;
- проаналізуйте приклади методичних матеріалів для вчителя, їх типи, відмінності від дидактичних матеріалів та комп'ютерні програми, які можна застосувати для їх створення;
- проаналізуйте приклади інструктивних матеріалів для організації роботи над проектом;

2) Завдання, спрямовані на формування вміння *оцінювати* готові та власно створені матеріали даного курсу, наприклад:

- виконайте оцінку трьох веб-сайтів, матеріали яких можуть бути корисними для вашого навчального проекту, використовуючи запропоновану форму;
- оцініть учнівську мультимедійну презентацію за спеціальними критеріями та вимогами до складових Портфоліо;
- оцініть ваш Портфоліо навчального проекту та Портфоліо інших слухачів курсу згідно з вимогами.

Завдання в рамках курсу "Intel® Навчання для майбутнього", спрямовані на формування *проектувальних умінь*:

1) Завдання, спрямовані на формування вміння *планувати зміст всього навчального проекту*, наприклад:

- визначіть тему свого майбутнього навчального проекту, сформулюйте ключове та тематичні питання відповідно до теми та створіть електронний варіант плану навчального проекту;
- за допомогою текстового редактора Microsoft Word складіть список

¹ Intel® Навчання для майбутнього. Методичні рекомендації для тренерів-методистів. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://iteach.com.ua/online-resources/methodological_recommendations/; Intel® Навчання для майбутнього. – К.: Видавництво "Нора-прінт", 2006. – 416 с.; Intel® Навчання для майбутнього. – Електронний посібник, 3-є видання, Intel Corporation, 2005.

інформаційних друкованих джерел, матеріали з яких ви збираєтесь використовувати у власному навчальному проєкті;

- розробіть план реалізації навчального проєкту;
- на основі аналізу відгуків тренера та інших слухачів курсу стосовно вашого Портфолію навчального проєкту сплануйте шляхи вдосконалення організації роботи учнів над подібними проєктами у вашій майбутній професійній діяльності;

2) Завдання, спрямовані на формування вміння *планувати зміст окремих матеріалів* Портфолію навчального проєкту, наприклад:

- розробіть сценарій учнівської мультимедійної презентації в рамках навчального проєкту;
- сплануйте зміст та сценарій учнівського веб-сайту;
- сплануйте, який саме дидактичний матеріал для учнів (документ, форма або шаблон) буде створений в рамках вашого проєкту за допомогою текстового редактора Microsoft Word;
- сплануйте зміст вчительської мультимедійної презентації чи публікації в рамках вашого навчального проєкту;
- розробіть сценарій демонстрації складових Портфолію навчального проєкту.

Завдання в рамках курсу "Intel® Навчання для майбутнього", спрямовані на формування *конструктивних умінь*:

1) Завдання, спрямовані на формування вміння *добирати інформацію* для складових Портфолію навчального проєкту, наприклад:

- створіть папки для збереження Портфолію навчального проєкту та заповніть таблицю підготовки складових Портфолію;
- зберіть необхідні друковані матеріали (підручники, посібники, методичну літературу, державні стандарти тощо) для майбутнього навчального проєкту;
- зберіть необхідні електронні ресурси (електронні енциклопедії, Інтернет-сайти, малюнки, музику, відео та ін.) для майбутнього навчального проєкту;

- оформіть папку "допоміжні матеріали" для Портфолію проєкту;

2) Завдання, спрямовані на формування вміння *створювати дидактичні та методичні матеріали* для Портфолію навчального проєкту, наприклад:

- створіть учнівську мультимедійну презентацію за допомогою програми Microsoft Power Point;
- створіть учнівський веб-сайт за допомогою програми Microsoft Publisher;
- створіть дидактичний матеріал для учнів за допомогою текстового редактора Microsoft Word;
- створіть зведену таблицю оцінювання діяльності учнів за допомогою табличного процесора Microsoft Excel в якості методичного матеріалу для вчителя;
- розробіть інструктивні матеріали для організації роботи над проєктом.

Завдання в рамках курсу "Intel® Навчання для майбутнього", спрямовані на формування *організаційних умінь*:

1) Завдання, спрямовані на формування вміння *організовувати інформацію* в процесі роботи над Портфоліо навчального проекту, наприклад:

- ознайомтесь з правилами навігації по програмному компакт-диску та організацією інформації на даному диску;
- встановіть мультимедійну енциклопедію на ваш комп'ютер, ознайомтесь з організацією інформації та системою навігації в даній енциклопедії;
- впорядкуйте вміст Портфоліо навчального проекту та підготуйте Портфоліо проекту до захисту;

2) Завдання, спрямовані на формування вмінь *організовувати власну діяльність* в процесі роботи над Портфоліо навчального проекту, наприклад:

- організуйте власну індивідуальну роботу з комп'ютером під час створення учнівської мультимедійної презентації;
- організуйте самостійну роботу з компакт-диском та посібником для планування змісту методичних матеріалів для вчителя;
- виконайте тест на знання закону про авторське право;
- організуйте власну демонстрацію Портфоліо навчального проекту перед тренером та іншими слухачами курсу.

Завдання в рамках курсу "Intel® Навчання для майбутнього", спрямовані на формування *комунікативних умінь*:

1) Завдання, спрямовані на формування вміння здійснювати *педагогічне спілкування з колегами* стосовно проекту в різних режимах, але без використання засобів ІКТ, наприклад:

- обговоріть у парах шляхи використання мультимедійних презентацій у навчальному проекті;
- обговоріть у групах організацію роботи учнів на комп'ютерах за умов їх обмеженої кількості в школі;
- обговоріть у парах пропозиції щодо використання табличного процесора для створення дидактичних матеріалів для учнів;
- в режимі "Педагогічної ради" обговоріть у групах та з тренером правила безпеки в Інтернеті та запишіть свої пропозиції стосовно захисту учнів при користуванні Інтернетом;
- використовуючи метод мозкової атаки, обговоріть шляхи використання методичних матеріалів для реалізації навчального проекту;
- в режимі "Педагогічної ради" обговоріть шляхи пошуку додаткових ресурсів для підтримки проекту;

2) Завдання, спрямовані на формування вміння здійснювати *педагогічне спілкування з колегами* стосовно проекту з використанням засобів ІКТ, наприклад:

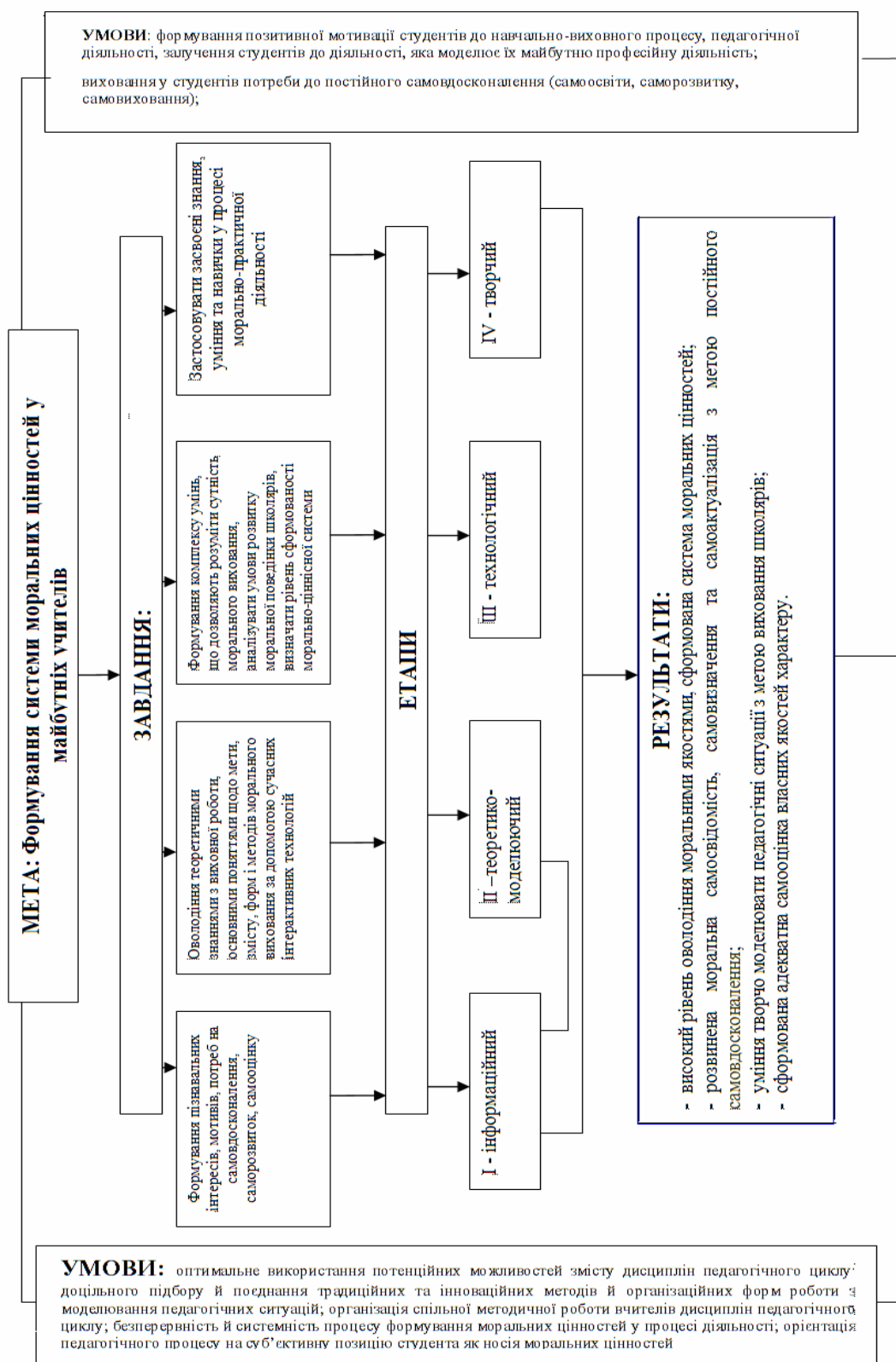
- обговоріть презентацію тренера стосовно використання електронної пошти та форумів в проектній діяльності, відправте декілька коментарів, пов'язаних з програмою "Intel® Навчання для майбутнього", на одному з форумів вчителів;
- напишіть та відправте електронний лист до авторів знайдених інформаційних ресурсів для Портфоліо проекту.

Таким чином, в рамках даного курсу відбуватиметься поетапне формування професійних умінь усіх груп на протязі всіх модулів. Зазначимо, що формування даних вмінь здійснюється на основі особистісно-діяльнісного підходу та відповідає вимогам інформаційного суспільства щодо інноваційного характеру професійної діяльності майбутніх учителів. Участь у даній програмі створює стійку мотивацію студентів щодо майбутньої професійно-педагогічної діяльності, озброює теоретичними знаннями і практичними навичками та вміннями по створенню методичного забезпечення для навчання конкретного предмету, розкриває їх творчий потенціал та формує інноваційний тип мислення, який є невід'ємною якістю успішного педагога в інформаційному суспільстві.

ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ДУХОВНО-ЦІННІСНОЇ СФЕРИ МАЙБУТНЬОГО УЧИТЕЛЯ

Сучасна технологія виховання повинна здійснювати комплексний підхід, виконуючи наступні вимоги: впливати на вихованців у трьох напрямках – на свідомість, почуття, поведінку; поєднувати зовнішній педагогічний вплив та самовиховання особистості; об'єднувати і координувати зусилля усіх соціальних інститутів та об'єднань, ЗМІ, літератури, мистецтва, сім'ї, колективів і груп тощо; формувати якості особистості через систему конкретних виховних справ.

Технологія виховання повинна мати наступні критерії: системний, який передбачає наявність логіки процесу, взаємозв'язку частин, цілісність; керування, діагностики досягнення цілей, планування процесу виховання; ефективності, тобто відбору методів і засобів технології відповідно до результатів і оптимальних затрат; репродуктивності, можливості використання зазначеної технології в інших навчально-виховних закладах іншими суб'єктами.



Ми вважаємо інтерактивну технологію формування моральних цінностей як таку організацію виховного процесу, яка не допускає пасивності студента у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу, пасивного ставлення до проблем морального виховання сучасного покоління, унеможлиблює відсутність взаємодії учасників виховного процесу в колективній діяльності. Беручи до уваги основну мету та завдання розробленої методики формування моральних цінностей у майбутніх учителів засобами моделювання педагогічних ситуацій, ми виділяємо такі етапи:

- підготовчий (інформаційний та теоретико-моделюючий);
- практичний (технологічний);
- творчий.

На підготовчому етапі ми звертаємо увагу на засвоєння теоретичних знань з морального виховання та основ моделювання. У центрі уваги – засвоєння теоретичних знань, які лежать в основі морального виховання та моделювання педагогічних ситуацій. На цьому етапі студенти вчаться моделювати найпростіші ситуації морального змісту. Викладач поряд з поясненням теоретичного матеріалу подає ряд педагогічних завдань морального характеру, використовує прийоми, які дозволяють проконтролювати рівень засвоєння знань у процесі викладу лекцій спецкурсу. Тому в процесі викладання теоретичного матеріалу викладачеві необхідно звертати увагу на ступінь включення студентів у розуміння матеріалу, що вивчається. Викладач може використовувати проблемні запитання, елементи бесіди та дискусії для узагальнення і порівняння вже вивченого матеріалу. Викладач також може створити власну систему проблемних запитань, завдань самостійного характеру за підручниками та посібниками, систему педагогічних ситуацій, які розкривають зміст, методи морального виховання. Практичний блок першого етапу містить систему педагогічних ситуацій більш репродуктивного характеру, які спрямовані на практичне оволодіння елементами моральної поведінки, формування моральних якостей характеру.

Педагогічна ситуація морального характеру – складова частина педагогічного процесу, педагогічна реальність, через яку інженер-педагог управляє педагогічним процесом формування моральних цінностей у майбутніх учителів. Моральна ситуація завжди конкретна, може заздалегідь бути спроектованою вчителем або виникати стихійно в процесі проведення заняття з педагогіки, іспиту чи екскурсії.

Способи створення моральних ситуацій: стимулювання студентів до теоретичного пояснення моральної чи аморальної поведінки учасників ситуації, оцінка сформованості моральних якостей особистості школяра; широке використання життєвих ситуацій і попереднього досвіду студентів для пошуку ефективних шляхів розв'язання ситуацій; пошук умов застосування результату виконання проблемного морального завдання; спонукання до аналізу, синтезу, узагальнення, систематизації та інших розумових операцій; висунення припущень щодо подальших дій вчителя та можливих шляхів

моделювання цієї моральної ситуації; знайомство з фактами, нібито нез'ясованими, і т.д.

Спочатку ми пропонували студентам дати опис окремих епізодів із життя, практики школи або суджень, висловлених у педагогічній пресі щодо проблеми морального виховання сьогодні. Наприкінці опису ставилися запитання, пов'язані з перевіркою розуміння студентами сутності теоретичних положень, розкритих у спецкурсі „Формування моральних цінностей у майбутніх учителів засобами моделювання педагогічних ситуацій”, а також уміння аналізувати конкретні факти і ситуації з позиції сучасної теорії виховання.

Залежно від складності педагогічних ситуацій студентам пропонувалося дати відповідь на буквальні запитання. Вони, як правило, були розраховані на механічне пригадування, і студентам було досить легко знайти відповідь. Проте, оскільки відповіді на такі запитання можуть бути або правильними, або неправильними, більшість студентів вважали їх найнебезпечнішими.

Запитання на пояснення передбачали пошук зв'язків між ідеями, фактами, визначеннями та цінностями. Студентам пропонувалося подумати, як певні ідеї та концепції можуть поєднуватися між собою. Студенти мають розуміти зв'язки між окремими думками і продукувати різноманітні контексти, з яких ці думки поєднуються. Запитання на витлумачення можуть бути такими:

- У чому, на вашу думку, полягає причина того, що подібна конфліктна ситуація між учителем та учнем відбулася саме тепер?

Подібні ситуації спонукали студентів до міркувань.

Аналітичні запитання вимагали від студентів більш обґрунтованої відповіді, оскільки містили не тільки знання якогось явища, а й деталей та обставин, що його супроводжують.

Запитання на синтез спонукали студентів до творчого розв'язання питань та неординарного мислення. Ці запитання заохочують до створення нових способів розв'язання педагогічних ситуацій.

Запитання на оцінювання вимагали вироблення переконань у студента стосовно правильності чи неправильності вчинення певної дії учасниками ситуації. Такі запитання, на нашу думку, стимулювали перехід пласту теоретичної інформації до власної системи поглядів та переконань. Зокрема, подібні запитання стосувалися поведінки учасників педагогічної ситуації. Наприклад: чи правильно батьки будували свої стосунки з дітьми в певній родині? Чи був учитель справедливим щодо учнів цього класу?

У процесі моделювання таких педагогічних ситуацій з цілою низкою різноманітних запитань ми помітили наступну закономірність: майбутні вчителі почали поступово включатися до процесу активного обговорення. Діалоги, що виникали внаслідок таких запитань, відкривали перед студентами широкий діапазон ідей та уявлень, які висловлювалися їх колегами.

Детальний аналіз педагогічної ситуації дає змогу відповісти на кілька дуже важливих питань:

- У чому полягає проблема ситуації?

- Якими, на вашу думку, є причини її виникнення?
- Чи можна було запобігти виникненню цієї ситуації? Якщо можна, то як?

- Яким чином можна розв'язати таку ситуацію? тощо.

Наступним нашим кроком буде аналіз роботи з педагогічною ситуацією.

Перша реакція студентів на почуту чи побачену педагогічну ситуацію, як правило, ґрунтується на емоціях. Перша реакція є унікальною, оскільки залежить від життєвої та професійної позиції кожного студента і визначається його моральними цінностями та власним життєвим досвідом.

Наступним кроком у роботі з педагогічною ситуацією є "раціональне розуміння", яке дозволяє використати широкий простір теоретичних знань, ідей, положень та концепцій, допомагає збагнути або пояснити поведінку учасників педагогічної ситуації. Дуже часто студенти старших курсів, уже маючи за собою багаж певних практичних знань, пробували самостійно дійти згоди про те, як ця ситуація надалі позначатиметься на особистому розвитку дитини, прогнозували, які якості характеру будуть формуватися у дитині, якою вона може стати через 2, 5, 10 років. Завдання викладача полягало в орієнтації студентів на нейтральній позиції, тобто уважного прислуховування до думки кожного студента, його дій у подібній ситуації. Ми наголошували, що кожна педагогічна ситуація може мати один, два або більше варіантів розв'язання. Тому важливим є перегляд власної позиції на користь правильного вибору.

У процесі моделювання педагогічних ситуацій студенти самостійно розробили наступні кроки.

Перший етап називається "СТОП". Щоб не нашкодити дитині поспішними діями і не ускладнити відносини з нею, усвідомте власні емоції: "Що я зараз відчуваю?", "Що я хочу зробити?"

Другий етап – "ЧОМУ?". Важливо зрозуміти мотиви і причини вчинку дитини, чому вона так поводить, чого хоче досягти.

Третій етап – "ЩО?". Поставимо перед собою педагогічну мету у вигляді питання: "Чого я хочу добитися в результаті своєї педагогічної дії?" (відчуття страху в дитини, усвідомленого відчуття вини або ще чогось). Дія вчителя направлена не проти особи дитини, а проти його вчинку. Дитина повинна відчувати і зрозуміти, що вчитель приймає її такою, якою вона є, але її вчинку не схвалює.

Четвертий етап – "ЯК?". Як припинити погану поведінку дитини, залишаючи свободу вибору за нею, не порушуючи рівноваги педагогічної взаємодії? Який арсенал педагогічних засобів (не застосовуючи загрози, насмішки, записи в щоденнику) оптимально для цього використовувати?

П'ятий етап – "ДІЮ". Успіх практичної дії вчителя залежить від того, наскільки він зміг зрозуміти мотиви вчинку учня і підібрати правильні способи дії, виходячи з особливостей розвитку дитини.

Шостий етап – "АНАЛІЗ". Учитель оцінює ефективність своєї взаємодії з учнем і, якщо це необхідно, щось міняє в запропонованому алгоритмі вирішення педагогічної ситуації.

Іншими словами, можна виділити наступні етапи роботи з педагогічними ситуаціями морального характеру: пошук або постановка проблеми; її сприйняття студентами; виявлення суперечності; висунення гіпотези як рішення; рішення як перевірка гіпотези; повторна перевірка правильності отриманого результату.

Технологія формування моральних цінностей засобами моделювання педагогічних ситуацій передбачає включення педагогічних ситуацій у заняття, в кожний момент його протікання. У запланований спецкурс „Формування моральних цінностей засобами моделювання педагогічних ситуацій” педагогічні ситуації передували поясненню нового матеріалу, входили в нього, в опитування, домашнє завдання, закріплення та контроль.

Умовно педагогічні ситуації були розподілені на такі типи.

1 тип – студенти не знають, як розв’язати ситуацію, не можуть відповісти на проблемне питання – немає знань.

Це ситуації, побудовані на незнанні або недостатності знань у студентів основ морального виховання, методів морального виховання для пояснення нового факту;

2 тип – студенти поставлені в нові умови розв’язання педагогічної ситуації, а мають у розпорядженні лише попередні знання, тобто ми використовуємо ситуації, в яких раніше отримані знання застосовуються в нових умовах;

3 тип – у студентів виникають суперечності між теоретично можливим шляхом розв’язання педагогічної ситуації і практичною нездійсненністю вибраного способу;

4 тип – у студентів виникають суперечності між практично досягнутим результатом виконання завдання і відсутністю знань для його теоретичного обґрунтування.

На першому етапі студентам запропоновано низки педагогічних ситуацій, які допомагають створити атмосферу співпраці викладача та студента, налаштувати на подальшу роботу. Ось кілька прикладів педагогічних ситуацій, які ми використовували на початку.

Під час формування моральних цінностей у майбутніх учителів засобами моделювання педагогічних ситуацій ми частково використовували програму „Сам собі психолог”. Робота за програмою проводиться індивідуально, у формі рольової гри, у якій педагог виступає в незвичайній для себе ролі – практичного психолога, який працює з самим собою як з клієнтом (звідси назва "Сам собі психолог"). Мета гри полягає в оволодінні технологіями, сприяючими активізації внутрішніх засобів самокорекції та саморозвитку моральної спрямованості вчителя на моральні цінності. Методичний апарат включає завдання і вправи, які в міру опрацювання програми ви самостійно виконуватимете в певній послідовності.

Такий варіант технології моделювання педагогічних ситуацій дозволяє викладачу керувати процесом обговорення педагогічної ситуації, спрямовувати студентів у потрібне русло обговорення. Тим самим викладач не нав’язує свою точку зору, студенти самостійно визначають правильні шляхи

рішення, відстоюють власну життєву та професійну позицію, свої переконання та погляди.

Формувати мотивацію студентів до моральних цінностей можна різними засобами. Кожний засіб має найпродуктивнішу характеристику, якщо супроводжується добре організованим пізнавальним спілкуванням. Активізація виховної діяльності досягається через використання вчителем форми індивідуальної і групової роботи: кооперація, конфлікт і змагання. Зупинимося на прийомах створення пізнавального конфлікту. Вони покликані, з одного боку, актуалізувати інтелектуальний потенціал з проблем морального виховання сучасних школярів, проблем формування моральних якостей характеру, оцінювання рівня сформованості системи моральних цінностей, з другого боку, вчити терпимості до протилежної думки, поваги до інших, доброзичливого ставлення до колег тощо. Ефективність методу моделювання педагогічних ситуацій в основному залежала від якості модельованої педагогічної ситуації. Педагогічна ситуація такого типу створювалася на актуальному для студентів матеріалі, отриманому під час спецкурсу, включала прогноз позицій і реакцій думок, визначення гострих і дискусійних питань. Пізнавальний конфлікт природним чином моделювався в рамках групових дискусійних форм навчання та виховання.

Моделюючи педагогічну ситуацію, вчитель, пропонував студентам повторити, роз'яснити, деталізувати думки. Цим актуалізувалося прагнення студентів загострити педагогічну ситуацію, бажання відстояти власну думку. Промовлена ідея знов і знов опрацьовувалася учасниками, тривав пошук більш вагомих аргументів на її користь. Для активізації мотивації студентів нами також використовувалися серії інших прийомів, наприклад, розшарування учасників дискусії на мікрогрупи з подальшою взаємною критикою альтернативних рішень. При такому перенесенні змістовного конфлікту в міжгрупову сферу у ведучого з'являється можливість повернути учасників до основ проблеми і розглянути її заново, стимулювати бажання відстояти їх власну думку, отримати визнання.

Для того, щоб керувати розвитком створеного пізнавального конфлікту під час моделювання педагогічної ситуації, ми використовували наступні заходи. У будь-який момент обговорення педагогічної ситуації: перервати обговорення і дипломатично узагальнити результати; запропонувати письмово-графічне рішення проблеми різними мікрогрупами; відібрати експертів для оцінки кожного з пропонованих рішень.

Основна мета викладача при розв'язанні подібних ситуацій – навчити студентів аналізувати й аргументувати своє рішення та прогнозувати подальші шляхи особистісного розвитку школярів

Отже, під час першого підготовчого етапу моделювання педагогічних ситуацій діяльність студентів спрямована на ознайомлення з різними варіантами моделювання найпростіших педагогічних ситуацій, стимулювання оволодіння ними теоретичними знаннями для подальшого ефективного розв'язання ситуацій, формування у студентів стійкої мотивації до виховної діяльності.

Важливе значення під час першого етапу має мотивація студентів. Це своєрідна педагогічна пауза, яка дозволяє студентам узагальнити отримані знання з кожної теми теорії виховання. Суб'єкт виховання повинен бути налаштований на ефективний процес пізнання, мати власну мотивацію, зацікавлення. Без виникнення мотивації не можна очікувати ефективності процесу виховання.

Ми враховували той факт, що використання репродуктивних методів виховання та навчання не сприяє ефективному розвитку умінь студентів мотивувати свою позицію. На першому етапі відбувається установка студентів на подальшу роботу, цей етап не сприяє стійкому оволодінню вміннями та навичками, формуванню стійкої системи моральних цінностей. Це завдання наступних етапів.

Другий етап – тренувальний або практичний. На цьому етапі активно застосовуються ігрові методики, більше уваги приділяється моделюванню особистості студента, його психічному стану, вмінню проявити свої якості характеру у процесі спілкування з учнями. Таким чином під час тренувального етапу відбувається формування моральних переконань, поглядів, системи моральних цінностей кожного студента. Тут студенти повинні оволодіти системою вмінь, закріпити набуті теоретичні знання про проблеми морального виховання сьогодні на практиці.

На лекціях студенти отримували завдання зіставити педагогічні факти, зробити висновки, проаналізувати ситуації, визначити своє ставлення до них.

Серед завдань були й такі.

1. Покажіть взаємозв'язок моральних почуттів і морального вчинку, звички та поведінки.
2. Покажіть взаємозв'язок моральної поведінки і моральних переконань.
3. Порівняйте концептуальний і реальний ідеали особистості.
4. Висловіть практичні зауваження щодо методик морального виховання А. С. Макаренка, В. О. Сухомлинського, педагогів-новаторів.
5. Порівняйте головні завдання морального виховання при роботі з молодшими школярами, підлітками, старшокласниками.
6. Проаналізуйте шляхи формування моральних якостей у „важких” дітей (за книгою А. С. Макаренка „Педагогічна поема”).
7. Визначте та прокоментуйте фактори впливу ЗМІ, мистецтва, культури, літератури на процес формування моральних цінностей особистості.
8. Розкрийте технологію формування моральних цінностей особистості в Павлівській середній школі, визначте нетрадиційні форми та методи морального виховання.

Діяльність студентів щодо ігрових методик мала вже не репродуктивний характер, а частково-пошуковий. Аналізуючи педагогічні ситуації, порівнюючи різні варіанти розв'язання, студенти обирають оптимальний варіант власної поведінки, розробляють конкретний варіант свого розв'язку.

Студентам були запропоновані педагогічні ситуації з такими завданнями: проаналізувати ситуацію, виділити проблему, визначити, чи відповідає дія-

льність вчителя вимогам виховного процесу, чи буде виховний вплив учителя ефективним, чи змінить такий вплив поведінку учнів, а також спрогнозувати наслідки можливих варіантів розв'язку і доповнити їх власними роздумами. Ретельно підібрані педагогічні ситуації морального характеру були спрямовані на формування моральних поглядів та переконань, прогнозування наслідків, аналіз причин виникнення. Ось приклади подібних ситуацій.

9. Відомий американський лікар Бенджамін Спок розповідав російському педагогу Юрію Азарову, що його мати, маючи п'ятьох дітей, була надзвичайно суворою з ними, однак виховала прекрасних людей і громадян. Ставши батьком, доктор Спок вирішив виховувати своїх дітей по-іншому, а саме на засадах відкритої любові до дітей, співробітництва з ними. І також виховав не менш прекрасних людей і громадян. Проаналізуйте авторитарну та гуманну систему виховання дітей у сім'ї. Чи впливає система виховання в сім'ї на формування моральних цінностей особистості? Визначте та обґрунтуйте свою позицію.

10. У зв'язку з комісією, яка перебувала в школі, урок української мови у 8 класі був перенесений з третього на сьомий. Учні не схвалили таку зміну подій, проте залишилися. Пролунав дзвінок. Учитель запізнився на 15 хвилин. Коли він нарешті зайшов до класу, перше, що почув, була фраза з останньої партії: „Нам читаєте моралі про запізнення, хоча і самим би не завадило послухати...” Проаналізуйте ситуацію, визначте причини її виникнення. Якими, на вашу думку, якостями характеру повинен володіти вчитель, щоб знайти педагогічно правильне вирішення цієї проблеми?

11. Ви як класний керівник шостого класу вирішили повести своїх учнів на екскурсію до лісу. Коли учні, натомившись, сіли обідати, один із них відмовився. Він дочекався кінця обіду, того моменту, коли однокласники знову почнуть грати, а сам дістав щось смачненьке і почав їсти. Проаналізуйте ситуацію, визначте причини її виникнення. На формування яких якостей характеру, на вашу думку, повинен звертати увагу класний керівник? Спробуйте змоделювати подальші дії вчителя.

12. А. С. Макаренко виступав проти виховання „хитрого егоїста”. Чи не є несучасними погляди педагога, якщо врахувати сучасне життя, яке саме ніби висуває завдання виробити в дітей захисні механізми проти жорстокості, вседозволеності?

Також, як варіант моделювання педагогічних ситуацій, студенти вирішували незакінчені ситуації, які вимагали власного моделювання розв'язку та подальшої поведінки вчителя й учнів. Серед них приклади можемо навести такі:

13. Вчитель математики помітила, як Іван з 5-Д постійно виправляє оцінки в журналі. Знаючи про суворого батька хлопчика, вона вирішила...

14. У 9-му класі в кінці навчального року зник журнал, без якого не можливе було підведення підсумків. Класний керівник переживала, оскільки не могла відновити оцінки кожного за цілий рік. Проте після занять до неї підійшов один з учнів, який запропонував назвати ім'я викрадача. Класний

керівник подумав і сказав....

Важливим елементом моделювання педагогічних ситуацій є гра. Моделювання педагогічних ситуацій на основі ігрових методик на тренувальному етапі також відбувається під керівництвом викладача. Використання гри в навчально-виховному процесі вищого навчального закладу завжди стикається з протиріччям: навчання та виховання є завжди процесами цілеспрямованими, а гра за своєю природою має невизначений результат. Тому завдання педагога при застосуванні гри у вихованні полягає у підпорядкуванні гри визначеній виховній меті.

Учасники виховного процесу, за ігровою моделлю, перебувають в інших умовах, ніж у традиційному навчанні. Студенти отримують максимальну свободу інтелектуальної діяльності, яка обмежується лише визначеними правилами гри. Студенти самі обирають власну роль у грі, висувуючи припущення про ймовірний розвиток подій, створюють проблемну педагогічну ситуацію, шукають шляхи її розв'язання, беручи на себе відповідальність за обране рішення. Учитель в ігровій моделі виступає як: інструктор (ознайомлення з правилами гри, консультації під час її проведення), суддя-рефері (коректування і поради з розподілу ролей), тренер (підказки студентам для прискорення проведення гри), головуючий, ведучий (організатор обговорення).

Виділимо такі етапи ігрової моделі виховання: 1) орієнтація (введення студентів у тему, ознайомлення з правилами гри, загальний огляд її перебігу); 2) підготовка до проведення гри (викладення сценарію гри, визначення ігрових завдань, ролей, орієнтовних шляхів розв'язання проблеми); 3) основна частина — проведення гри; 4) обговорення.

Арсенал інтерактивних ігор досить великий, але найбільш поширеними з них є моделюючі. Кожна така гра відбувається за схемою. Студенти "вводяться" в ситуацію, на основі якої вони отримують ігрове завдання. Для його виконання студенти поділяються на групи й обирають відповідні ролі.

Ряд учених виділяють симуляції або імітаційні ігри. Імітаціями (імітаційними іграми) називають процедури з виконанням певних простих відомих дій, які відтворюють, імітують будь-які явища навколишньої дійсності. Учасники імітації реагують на конкретну ситуацію в рамках заданої програми, чітко виконуючи інструкцію, наприклад проводячи дослід. Як правило, вчитель дає під час імітації чіткі поопераційні інструкції. Студенти можуть виконувати дії індивідуально або в групах. На закінчення певного виду діяльності всі студенти отримують подібний результат, але він може відзначитися залежно від індивідуальних особливостей студентів, складу групи, використаних ресурсів тощо. Дуже важливою процедурою імітації є обговорення отриманих результатів діяльності та усвідомлення студентами причинно-наслідкових зв'язків, які можна простежити, аналізуючи результати імітації у різних її учасників. Імітаційні ігри розвивають уяву та навички критичного мислення, сприяють застосуванню на практиці вміння вирішувати проблеми, стимулюють самовиховання та формують власну систему цінностей.

Складніші імітаційні ігри інколи називають симуляціями, або ситуативним моделюванням, хоча чіткого розмежування в літературі немає. Симуляції — це створені викладачем ситуації, під час яких студенти копіюють у спрощеному вигляді процедури, пов'язані з діяльністю суспільних інститутів, які існують у справжньому економічному, політичному та культурному житті. Це своєрідні рольові ігри з використанням чітко визначених (за законом або за традиціями) і відомих ролей та кроків, які повинні здійснити виконавці: судові, парламентські, громадські слухання, збори, асамблеї, засідання комісій, політичні дебати тощо. Регламент усієї симуляції будується за чітким сценарієм, який збігається з проведенням такої процедури в реальному житті.

Ми приводимо описання фрагменту заняття з педагогіки, на якому розв'язувалися педагогічні ситуації. Заняття проводилося у вигляді методичного об'єднання учителів середніх класів, на якому обговорювалися сучасні проблеми виховання, зокрема зверталася увага на моральне виховання учнів середніх класів. Як приклад розглядався окремо 7-А клас, обговорювалася виховна робота класного керівника в цьому класі.

Суть педагогічної ситуації: учні погано навчаються, не бажають брати участь у проведенні виховних заходів, порушують дисципліну, а на останньому занятті, присвяченому темі „Чесність, скромність, доброта – якості сучасної людини”, заявили, що така тема не є актуальною, і фактично зірвали проведення виховного заходу. Батьки також не бажають звертати увагу на моральне виховання дітей, говорячи, що добрим та чесним бути сьогодні не вигідно.

За тиждень до заняття між студентами було розподілено ролі учителів, які викладають у цьому класі, студенти отримали завдання та інструкції щодо виконання кожної ролі і список рекомендованої літератури. У групі були визначені консультанти, рецензенти, експерти, які мали глибоко вивчити тему і зміст педагогічної ситуації і виступити з критичним аналізом учасників обговорення ситуації.

Було обрано вчителя – класного керівника 7-А класу, а також учителів-предметників, керівника методичного об'єднання, від яких більшою мірою залежав успіх обговорення педагогічної ситуації.

Студенти заздалегідь отримали інструкції стосовно проведення заняття, завдання стосовно вивчення педагогічного передового досвіду щодо морального виховання учнів середніх класів, ознайомилися з системою оцінювання, викладач виконував лише роль спостерігача та консультанта щодо проведення заняття.

Студент, який виконував роль керівника методичного об'єднання вміло керував процесом обговорення педагогічної ситуації, регламентував час виступів кожного з учасників обговорення, вміло підготував вступ і висновки, акцентуючи увагу на проблемах морального виховання в сучасній школі, аналізуючи якості характеру, які повинні бути притаманні сучасному школяру, і шляхи можливого удосконалення виховного процесу в школі, запро-

понував окремі рекомендації щодо покращення процесу морального виховання учнів.

Після виступів рецензентів та експертів, які оцінювали доцільність запропонованих шляхів розв'язання педагогічної ситуації, студенти оцінили діяльність кожного і виставили бали. Знання і професіоналізм студентів, які обговорювали педагогічну ситуацію, в основному оцінювалися від 3,5 до 4,7 балів.

У кінці заняття студенти зробили висновок, що заняття проведене подібним чином, дозволяє не тільки обговорити педагогічну проблему, але й виробити навички спілкування у педагогічному колективі, дає можливість застосувати теоретичні знання на практиці, порівняти передовий педагогічний досвід та діяльність викладачів різних шкіл

Важливим елементом моделювання педагогічних ситуацій виступає рольова гра. Мета рольової гри – визначити ставлення студентів до певної педагогічної проблеми, життєвої ситуації, отримати досвід шляхом гри, а також навчити студентів мотивувати своє поведінку, розподіляти увагу при проведенні бесіди з учнями, навчити переконувати, проводити індивідуальну та групову роботу з класом. Рольова гра дозволяє створювати реальність призначенням ролей учасниках виховного процесу і наданням їм можливостей діяти насправді. Розігрування конкретної педагогічної ситуації за ролями допомагає студентам виробити власне ставлення до неї, сприяє розвитку оцінної системи студентів, виховує позитивні якості особистості, вміння знаходити множинність рішень, співчувати іншим, виявляти толерантність, терпимість до думок інших тощо.

Для того, щоб проведення рольової гри було ефективним засобом формування моральних цінностей студентів, потрібно: визначити проблему, яку буде висвітлювати рольова гра; спільно зі студентами визначити якісний склад учасників рольової гри та спостерігачів, яким чином ви будете проводити рольову гру – у малих чи великих групах; надати студентам достатньо інформації, подумати над ходом гри, дати студентам час на обдумування ситуації; забезпечити активну участь усієї групи у проведенні рольової гри. Змінюйте види діяльності. Сприяйте створенню довірливої атмосфери на занятті, уникайте зніяковіння, студенти можуть реагувати по-різному. Саме таке ставлення до рольової гри дозволить почувати себе вільніше, а тому можливе досягнення мети рольової гри. Після закінчення вправи проведіть детальний аналіз набутого досвіду, їх почуттів, думок, настрою.

Слід дотримуватися загальних умов проведення дискусії: детальне планування дискусії, що дозволяє систематизувати підготовку студентів до проведення дискусії; чітке дотримання правил проведення дискусії та визначення часового регламенту; чітке керівництво процесом проведення дискусії, яке дозволяє визначити час для обговорення питань для студентів, утримання від невизначених запитань, зміну напряму обговорення проблеми у випадку відхилення від теми, пояснення висловів студентів за допомогою додаткових запитань тощо.

Моделювання педагогічних ситуацій на основі дискусії дозволяє визначити кілька варіантів цього процесу: побудова вивченого блоку тем як підготовки до дискусії за всім матеріалом; побудова виховання та навчання як самотійної роботи студентів з обговоренням результатів; залучення елементів дискусії в окремі заняття теми на етапах перевірки самотійної роботи студентів.

Під час проведення дискусій викладач розгортає і виносить у зовнішній план усі мисленні порівняння себе як викладача і студентів, що, в свою чергу, роблять і студенти. Тому викладач має можливість формувати і керувати „новоутвореннями” у поведінці студентів у процесі виховання.

Під час колективної роботи у навчально-виховному процесі вищої школи формуються вміння студентів оцінювати себе з позицій оточення, власної позиції. Формуються такі цінності особистості, як доброзичливість, відповідальність перед іншою людиною, толерантність до висловлювань інших, співчуття, вміння приймати рішення, що сприяє виробленню у майбутнього вчителя активної суспільної позиції, здатності до самовиховання і самооцінки, вміння узгоджувати свої дії з іншими, вміння долати труднощі спілкування.

Серед інших методів моделювання педагогічних ситуацій ми виділяємо метод думки, дебати, метод неперервних думок тощо.

Метод власної думки можна використовувати на початку розв’язання певної педагогічної ситуації для демонстрації множинності поглядів на вирішення запропонованої проблеми або після опрацювання певного матеріалу студентами і усвідомлення ними важливості протилежних поглядів на розв’язання певної проблеми. Під час моделювання педагогічних ситуацій студенти можуть бути ознайомленими з альтернативними та протилежними поглядами стосовно цієї проблеми; можуть прогнозувати наслідки, які будуть мати їх власні позиції; набувають умінь слухати інших людей.

Дебати також виступають частиною методу дискусії. Їх можна проводити за умови налагодженої роботи в студентських групах, коли кожний учасник виховного процесу засвоїв технологію вирішення педагогічних ситуацій. Особливість дебатів полягає у тому, що кожен студент, яку б точку зору він не відстоював, повинен ретельно підготувати матеріал для виступу, чітко обґрунтувати свою позицію. Кожна група повинна досягти своєї мети – переконати опонентів у власній точці зору. Проте можна також змінити спосіб проведення дебатів – поставити завдання спільно вирішити проблему. Дебати дають можливість висловлювати власну точку зору, уважно слухати інших, щоб знайти спільні шляхи вирішення конкретної проблеми.

Слід зауважити, що виконання будь-якого завдання повинно бути проаналізовано студентами та викладачем після проведення заняття, аналізуються не тільки умови виникнення педагогічної ситуації, але й дії студентів, їх варіанти розв’язання педагогічних ситуацій, управління процесом виховання, способи досягнення мети, ефективність запланованих дій. При цьому оцінюються особистісні характеристики як учасників педагогічної ситуації, так і самих студентів.

На другому етапі моделювання простих репродуктивних ситуацій поступово змінюється моделюванням складних, нетипових ситуацій. Тому важливим є відхід від стереотипів виховання, які склалися у студентів як під час власного навчання в школі, так і під час педагогічної практики. Це певною мірою залежить від сформованих моральних цінностей студентів, їх моральних переконань.

При переході до наступного етапу ми враховували ступінь підготовленості студентів до творчої самостійної роботи, до власної морально-практичної діяльності, тому що творчий характер моделювання педагогічних ситуацій передбачає сформовану систему моральних цінностей.

На творчому етапі студентам пропонувалося відповісти на поставлене запитання, розібратися у педагогічній проблемі, висловити свою власну точку зору в дискусії, що виникла. Тому на третьому етапі студентам потрібно було підібрати педагогічні ситуації до кожного теоретичного положення, яке розглядалося на лекціях, а також показати взаємозв'язок теорії з педагогічною практикою.

У процесі формування моральних цінностей у майбутніх учителів враховувався той факт, що виховання – надзвичайно складне й багатопланове явище, має комплексний характер. Комплексність його зумовлена тим, що воно не може бути порційним як навчальний процес. Виховувати окремі якості людини в послідовності й черговості, як це має місце при вивченні певних порцій навчального матеріалу, фактично неможливо. Цілеспрямована послідовна реалізація комплексного підходу до навчально-виховної роботи з формування моральних цінностей передбачала поєднання різних її напрямів, вибір оптимальних засобів, які формували у студентів різні види соціальної активності – пізнавальної, трудової, громадсько-політичної, що впливали на формування їх світогляду, моральну свідомість і поведінку. Студенти-практиканти переконувалися, що найбільш необхідний комплексний підхід у здійсненні трудового й морального виховання, оскільки саме тут найменш відчувається неадекватність вкладених зусиль та їх результатів. Студентів вчили проведенню не ізольованих заходів з одного напрямку, а вмінню цілісно забезпечити моральне виховання особистості в будь-якій справі.

Основні завдання педагогічної практики полягали в тому, щоб забезпечити студентів живими враженнями про специфіку роботи сучасної школи. Наслідки спостереження й вивчення їх роботи слугували опорою для сприйняття, розуміння й усвідомлення сутності системи навчально-виховного процесу в школі, місця кожної з ланок спеціально організованого, цілеспрямованого формування морально досконалої розвиненої особистості школяра.

Аналізуючи роботу студентів на творчому етапі, зазначимо, що виконання завдань цього етапу доступне не для всіх, оскільки більшість студентів опановують завдання першого та другого етапів, проте варто наголосити, що саме творчий етап дозволяє ефективно завершити процес формування моральних цінностей у майбутніх учителів.

Як ми вже наголошували, важливим показником формування моральних цінностей є морально-практична діяльність студентів, тому особливість діяльнісного підходу до процесу формування ціннісної системи студентів полягає не тільки в засвоєнні ними системи суспільних моральних цінностей, але й перенесенні засвоєних моделей поведінки на свою подальшу діяльність. Таким чином, ми пропонували створити таку морально-практичну діяльність, яка б сприяла виникненню у студентів потреби проявити свою власну позицію, переконання, погляди, без чого неможлива подальша практична діяльність майбутніх учителів.

Творчий етап – це етап застосування моральних цінностей у нових нестандартних ситуаціях, який передбачає як колективне, так і індивідуальне виконання педагогічних ситуацій творчого характеру, індивідуальне конструювання кожним студентом власної моделі поведінки. Студенти самостійно вчаться здійснювати моральний вплив на школярів, спочатку імітуючи педагогічну морально-практичну діяльність, а потім і здійснюючи її в реальних шкільних умовах, під час педагогічної практики.

Створена технологія формування моральних цінностей є однією із спроб теоретичного обґрунтування і практичного застосування такого методу, як моделювання педагогічних ситуацій. Проте незважаючи на динамізм процесу формування моральних цінностей у майбутніх учителів на заняттях та під час педагогічної практики, справжнє, а не умовне прищеплення моральних цінностей буде відбуватися в реальних шкільних умовах, під час власної морально-практичної діяльності в процесі активної педагогічної практики.

ІННОВАЦІЙНИЙ РЕСУРС ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ У МІЖНАРОДНИХ ТА ВСЕУКРАЇНСЬКИХ ДИТЯЧИХ ОЗДОРОВЧИХ ЦЕНТРАХ

Зі зміною соціально-політичних умов в країнах східної Європи, соціальною вимогою сьогодення стала потреба у творчій соціально-адаптуючій і розвиваючій діяльності дітей та молоді. Саме цим пояснюється поява таких організаційних педагогічних структур, які своєю головною метою мають суміщення відпочинку і індивідуально особистісного розвитку підлітків і юнацтва.

На початку ХХІ століття досить міцно встановилась диференціація системи оздоровчої і освітньо-виховної робіт із дітьми шкільного віку в умовах літніх цілодобових і річних таборів, зокрема: оздоровчий табір, табір дитячої творчості, табір психолого-педагогічної корекції, пізнавально-предметний табір, трудовий табір, військово-спортивний табір, табір соціально-рольових ігор, православний табір та інші авторські проекти таборів

Двадцятирічний ювілей незалежності Україна зустрічає докорінним реформуванням системи позашкільної освіти і виховання, що знайшло відображення в Законі України "Про позашкільну освіту", національній програмі виховання дітей і молоді України, ряду концепцій виховної діяльності літніх оздоровчих центрів для дітей та юнацтва. Зокрема, Законом України "Про оздоровлення та відпочинок дітей", статтею 12 вимагається, що науково-методичне забезпечення дитячих закладів оздоровлення та відпочинку здійснюється шляхом впровадження інноваційних підходів до організації оздоровлення та відпочинку дітей ¹. Метою державної політики України в галузі дитинства визнано виховання особистості, яка здійснює відповідальний вибір цінностей та норм суспільства стабільного розвитку і інновацій.

Постіндустриальне євросуспільство вже накопичило великий науково-методичний матеріал, що відображує не тільки загальний зміст виховної і оздоровчої роботи таборів, але і цілісну систему організації логіки і сучасної інноватики побудови педагогічного процесу в умовах цілорічно працюючих дитячих центрів і таборів. Така система на думку провідних науковців педагогіки літнього відпочинку дітей може бути визначена як педагогічна система цільового програмування, проектування і аналізу всіх етапів творчої взаємодії педагогічних і дитячих колективів спрямованої на розв'язок стратегічних виховних і освітніх завдань, що досягаються у інноваційному середовищі, тобто свідомо утворених морально-психологічних обставинах, що підкрі-

¹ Закон України "Про оздоровлення та відпочинок дітей" // Відомості Верховної Ради України. – 2008. – N 45. – Ст. 12. – С. 12.

плєні комплексом заходів організаційного, методичного, психологічного характеру, які забезпечують введення інновацій в освітній процес закладу ¹.

Науково-викладацький колектив психолого-педагогічних кафедр навчально-наукового інституту педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка розуміючи, що представлений інтегральний механізм інноваційної освітньо-виховної роботи з дітьми, перш за все, реалізований в МДЦ "Артек", і важливість співпраці з методистами-артеківцями в системі підготовки майбутніх педагогів-вихователів інноваційними засобами соціально-педагогічної практики вже понад 10 років на договірних засадах реалізує таку програму.

Сьогодні МДЦ "Артек" - комплекс дитячих таборів, різних освітніх закладів, оздоровчих комплексів, культурно-освітніх виховних центрів і заповідного природно-екологічного заповіднику. 10 автономних дитячих таборів Артеку можуть одночасно прийняти 4 тисячі дітей влітку і 1,6 тис. – взимку. В літній сезон в Артеці працює 2,3 тис. співробітників. На території центру, а це 208 га знаходиться 70 будівель. 100 га території Артеку складають парки, де росте понад 300 видів дерев і кущів. Берегова лінія Артеку – 7,4 км, площа пляжів – 42 га. В Артеці є власний, захищений молотом порт і власний флот: 15 шлюпок, 4 РБК-катери, 17 парусних швертботів, 2 яхти і теплохід. Табору належать 128 одиниць автотранспорту, в т.ч. 60 автобусів і мікроавтобусів.

В Артеці діє 4 музеї і виставки. Для дітей працює 20 гуртків, 5 бібліотек. Є власне телебачення і кіностудія "Артекфільм". На території табору обладнано 11 спортмайданчиків і стадіонів. Центральний стадіон на 10 тис. місць відповідає всім стандартам FIFA. В Артеці працює 4 відкритих і 1 закритий плавальні басейни. Побудована сучасна школа. Обладнаний сучасним устаткуванням комбінат харчування ².

Сьогодні Артек – це плідно працююча команда однодумців-професіоналів, педагогів високої кваліфікації і науковців-методистів, що успішно реалізує завдяки своїй професійній компетентності завдання особистісного розвитку і відпочинку кожної дитини, що приїждять з усього світу у цей дитячий рай.

Самопочуття кожного юного громадянина світу, стан задоволеності від перебування у таборі залежать від багатьох чинників, але насамперед, від стосунків, що складаються з навколишніми людьми. Особливу роль у цьому процесі відіграє особистість педагога-організатора, його особистісна позиція.

В останні десятиліття значно активізувалась педагогічна проектна діяльність міжнародних дитячих центрів України (МДЦ "Артек": міжнародні фестивалі "Змінимо світ на кращий", "Артеківські зорі", "Артек запалює зірку", "Артек олімпійський", "Дитяче Євробачення", "Артеківський кінофестиваль",

¹ Іванюшкин Н.Е., Перадзе Я.Р., Рудник Т.Н., Фейгинов С.Р. Педагогическое программирование и проектирование воспитательной работы лагерей ФДЦ "Смена": Учебно – метод. пособие. - Анапа, 2009. – С. 8.

² http://artekovet.ru/artek/all_artek.html

"Ярмарок національних культур"; "Повір у себе і в тебе повірять інші"; ВДЦ "Молода гвардія": "Повір у себе", "Ми дружимо", "Дитинство без кордонів", "Одеський трамвайчик", "Дитячий слов'янський базарчик"), Росії (ВДЦ "Орленок": освітньо-виховні програми "Орлята Росії", "Фестиваль візуальних мистецтв", "Клубне кільце Росії", "Команда 21 віку", "Лідер" та інші; ВДЦ "Океан": освітньо-оздоровчі програми і базові проекти "Вожатська Академія", "Шоу-майстер", "Школа добра", "Бізнес-експрес", "Наука. Людство. Прогрес", "Інтелект", "Океанські підмостки"; ФДЦ "Смена": освітньо-дозвілєві програми "Острів дитинства "Ералаш", "Зоряний дощ", "Я – громадянин Росії!", "Марафон професіоналів", "Школа здоров'я", "Я вхожу в світ літератури і мистецтв", "Утворимо собі світ", "Досягнення", "Увійди в історію країни", "Діти Росії"), Білорусії (НДООЦ "Зубренок": соціально-педагогічні програми "Молодь обирає здоров'я", "Молодіжній ініціативі – так!", "Поглянь на світ по-новому", "Сім'я", "Екологія душі", "Я пізнаю Я", "ЕкоМіх", "За честь Вітчизни", освітній проект "Лінгвістична школа"; творчо-ігрові проекти "Зубренок" збирає друзів", "Дитячий креатив-центр").

При розробці нових педагогічних програм Артеку провідне значення має співвідношення інновацій і традицій. Як відомо, люба інновація може виникнути тільки в надрах сталої традиції. Інноваційна виховна діяльність в Артеці спрямована на формування активної життєвої і громадянської позиції, організаторських навичок, лідерських рис, комунікативних здібностей. Але в порівнянні з традиційною системою, в якій домінували колективістські цінності і форми роботи, інновації дозволяють розширити можливості для реалізації індивідуального шляху особистісного зростання кожної дитини за рахунок варіативності позицій, що йому пропонуються в колективній діяльності: лідера-організатора, затока чи майстра своєї справи, інструктора, учасника, експерта, першовідкривача. Виконання впродовж однієї табірної зміни учасниками різних ролей в колективній роботі забезпечує розширення досвіду самореалізації різнобічній творчій діяльності.

Для кожної тематичної програми табірної зміни, поряд зі змістом, розробляються механізми її реалізації, організаційна структура, в більшості випадків яка базується на сюжетній довготривалій грі. Зберігаючи масові заходи, нова модель передбачає утворення умов для особистої участі кожної дитини у їх проведенні. В якості головного результату інноваційної виховної діяльності на відміну від традиційної розглядається не стільки рівень розвитку колективу, скільки розвиток особистості кожної дитини засобом розширення його особистого позитивного соціокультурного досвіду. Все це вимагає програмування і моделювання виховного процесу в соціумі, що постійно змінюється, з врахуванням індивідуальної картини світу кожної конкретної дитини; визначення змісту колективної діяльності дітей і можливості реалізації індивідуальної траєкторії розвитку особистості кожної дитини; професійного використання інноваційних виховних технологій, підбираючи їх і наповнюючи форми виховної взаємодії необхідним змістом у відповідності до конкретної соціально-педагогічної ситуації.

Секрет артеківської педагогіки в тому, що творче середовище "Артеку", його традиції і закони, особливе ставлення до дитини, до кожної людини, що вступає на землю "Артека", націлені на повагу і турботу про кожного, довіри до їх внутрішнього світу і його унікальності. Центр збуджує і стимулює у кожній дитини прагнення до творчості і постійного особистісного зростання.

Велике значення для виховання дітей мають їх тимчасові об'єднання, які притаманні особливі виховні можливості: створюються реальні умови для динамічного і інтенсивного спілкування дитини з однолітками, надаються різні варіанти реалізації її творчої активності. Інтенсивність спілкування і спеціально задана діяльність дозволяють йому змінювати власні уявлення, стереотипи, погляди на самого себе, однолітків, дорослих. У тимчасовому дитячому об'єднанні підлітки пробують самостійно організовувати свою життєдіяльність, займаючи при цьому позицію від пасивного спостерігача до активного організатора життєдіяльності об'єднання. Якщо процес спілкування і діяльності об'єднанні відбувається у доброзичливих обставинах, увага приділяється кожній дитині, то це допомагає їй опанувати позитивну модель поведінки, сприяє емоційно-психологічній реабілітації.

Улюбій роботі педагоги-організатори базуються на самостійності і ініціативності дітей. Педагогіка опосередкованої дії означає більше довіри дітям з боку дорослих. Тут головне – повсякденно опертися на самих дітей, віра в їх ініціативу і організаторські можливості. Свій виховний вплив і менеджмент педагоги-організатори здійснюють непомітно, опосередковано через самих вихованців, намагаючись виробити у кожного відповідальність за успіхи і невдачі колективу. Педагогічний вплив на процес розвитку творчого потенціалу особистості артеківця включає в себе: створення розвиваючого простору для прояву здібності кожного до творення нового і формування готовності маленької людини до розвитку власного творчого потенціалу. В Артеці підліток включається в процес оволодіння собою, беручись за те, за що не брався раніше, випробовуючи нове, експериментуючи, тим більше, що воно схвалюється. В Артеці особливі стосунки дорослих і дітей, які передбачають: відкритість і прозорість, коли любий може бути чесним і відвертим; взаємоповага; колективізм, а не залежність; умови для розвитку індивідуальності і творчого початку; взаємна задоволеність від спілкування, в якому нікому не приходить посягати на власні інтереси ¹.

Отже, головними ознаками, що сьогодні характеризують виховну систему діяльності МДЦ "Артек" як педагогічний інноваційний феномен початку ХХІ століття є його інваріантна і варіативна складові:

1. *Інваріантна складова педагогічної системи МДЦ "Артек"*. Артеку від початку були притаманні ознаки гуманістичної педагогічної системи: наявність власної концепції, що прийнята дітьми і педагогами; здоровий спосіб життя колективу; орієнтація на загальнолюдські і національні цінності; життєвий

¹ Мир под названием "Артек" / Составитель: кан. пед. наук АЛ. Иванова; научн. редактор Е.Н. Сорочинская. - Харьков: Издательство "НТМТ", 2010. – С. 6.

характер великих колективних справ; наявність "зон вільного розвитку"; розумний розв'язок конфліктних ситуацій за рахунок власних зусиль учасників; взаємодовіра, намагання допомогти; почуття належності до колективу; відчуття захищеності і комфорту; колективно-творчий характер виховання і співробітництва дорослих і дітей.

2. *Варіативна складова педагогічної системи МДЦ "Артек"*. Сьогодні МДЦ "Артек" як державний заклад додаткової освіти дітей має президентський статус. Варіативно-програмний зміст змін відповідає двом головним аспектам прояву культурних цінностей: культурі стосунків, яка формує і проявляється у повсякденному спілкуванні, і культурі взаємодії, яка формується в процесі здійснення продуктивної спільної діяльності учасників зміни. Кожна дитина як носій суб'єктивного досвіду, що передає інтереси і потреби саморозвитку, суб'єкт самовиховання і спільної діяльності дітей і дорослих. Регіональна взаємодія як механізм педагогічної післядії впливу Артеку на зміни в особистісному зростанні підлітка – учасника конкретних програм; як механізм переносу методичного досвіду Артеку в регіони України і Європи для удосконалення регіональної політики по відношенню до дітей.

Сучасне українське суспільство потребує підготовки нового покоління висококваліфікованих педагогів-вихователів, спроможних вирішувати інноваційними засобами і технологіями стратегічні виховні і освітні завдання в інноваційному європейському освітньому середовищі, вміючими самостійно конструювати інноваційну діяльність, на яку є попит в реальних ситуаціях, здатного не тільки розуміти їх унікальність, але і вміти самовизначатися, самоорганізовуватися в нових соціально-культурних умовах.

У Житомирському державному університеті створено таке інноваційне середовище, яке, зокрема, передбачає науково-методичну і технологічну підготовку майбутніх педагогів-організаторів до роботи в умовах цілодобового перебування з дітьми, їх постійну інформованість стосовно педагогічних нововведень.

Аналіз результатів літньої педагогічної практики студентів університету у міжнародних дитячих центрах влітку 2010 року проведений за матеріалами науково-практичної конференції викладачів і студентів навчально-наукового інституту педагогіки окреслив головні риси сучасного педагога-організатора дитячого колективу:

- педагог не повинен "топтатися на одному місці". Він повинен розвиватися разом з часом.
- педагог повинен бачити в дітях не педагогічний матеріал, а особистостей, що мають право на власний погляд на всі події.
- педагог повинен бачити у своєму тимчасовому дитячому колективі і колективі колег-педагогів своїх однодумців.

- педагог повинен бачити і об'єктивно неформально оцінювати результати розвитку, освітньо-виховних досягнень кожної дитини і власні та якою ціною вони досягаються у конкретних справах ¹.

До професійно-значущих якостей педагога-організатора (сучасного вожака) треба віднести наступні: креативність, самостійність і ініціативність, відповідальність і самодисципліну, самоорганізованість і надійність, цілеспрямованість і діловитість; інтелігентність (інтелектуальна продуктивність праці, різносторонність, гнучкість, етичність), об'єктивне самосприймання і само оцінювання, самоконтроль, стабільний саморозвиток, дипломатичність, чуйність. Особливо важливими для роботи з дітьми є: порядність, толерантність, справедливість, життєрадісність, педагогічний оптимізм, добросердечність, терпіння, стриманість, врівноваженість, вимогливість, цілеспрямованість, милосердя ².

Такий особистісний комплексний стан готовності студента до роботи з дітьми ми визначаємо як інноваційний потенціал педагога-організатора, т.т. сукупність творчих і культурних характеристик особистості педагога, що виражають його готовність здійснювати педагогічну діяльність і наявність засобів, методів і технологій, що забезпечують таку готовність.

Для цього в процесі підготовки до педагогічних практик стратегічним стає як особистісне становлення кожного майбутнього вихователя так і його професійно-педагогічна компетентність як здатність розв'язувати задачі в різних сферах діяльності на базі теоретичних знань. До цих задач відносяться аксіологічні проблеми і проблеми орієнтації в світі культури (загальнокультурна компетентність), проблеми орієнтації в світі професій, системі професійної освіти, ситуації на ринку праці, формування знань і вмінь, що мають суттєве значення для професійної освіти (допрофесійна компетентність), дослідницькі, світоглядні, творчі завдання (методологічна компетентність).

Тому професійна підготовка в університеті орієнтується на відносно швидке формування спеціальних знань, вмінь і навичок, що максимально наближені до майбутнього робочого місця, зокрема в мобільній системі професійної діяльності в дитячих таборах цілодобового перебування дітей.

Майбутній педагог-організатор повинен знати:

- про сучасні закономірності розвитку української держави і суспільства;
- про сутність соціальних, економічних і політичних процесів, що відбуваються в ньому;
- проблеми міжнародного життя;
- про проблеми виживання, екології, боротьби з тероризмом та інші;
- про фізіологічні і психологічні закономірності розвитку особистості, фізіології і психології дитини і дорослого, про статеву ідентифікацію хлопців і дівчат;

¹ Мир под названием "Артек" / Составитель: кан. пед. наук АЛ. Иванова; научн. редактор Е.Н. Сорочинская. - Харьков: Издательство "НТМТ", 2010. - С. 111.

² Иванюшкин Н.Е., Перадзе Я.Р., Рудник Т.Н., Фейгинов С.Р. Педагогическое программирование и проектирование воспитательной работы лагерей ФДЦ "Смена": Учебно - метод. пособие. - Анапа, 2009. - С 105.

- про методи вивчення особистості дитини, підлітка, молоді;
- основи охорони життя і безпеки дітей і молоді;
- зміст, форми і методи роботи в соціумі, про особливості (соціально-педагогічні, демографічні і екологічні) середовища в якому проживають діти;
- сутність масових явищ, що відбуваються в дитячому середовищі;
- особливості функціонування дитячих і молодіжних спільнот різного типу, сутність і специфіка взаємовідносин особистості і колективу в соціумі та особливості взаємодії з ними;
- основи діагностики дитячо-юнацьких об'єднань різного типу;
- основи соціальної організації суспільства, закономірності соціалізації дітей і підлітків у спільнотах різного типу, особливості функціонування соціальних систем, соціальної структури суспільства, методи вивчення соціальних явищ і процесів;
- сутність освітнього процесу, основні концепції виховання і навчання школярів і різного типу навчально-виховних закладів, сутність інноваційних виховних систем, методик виховного впливу, моніторингу освітнього процесу;
- сутність професії педагога-організатора, особливості її функціонування і розвитку у світовому і вітчизняному досвіді;
- закони, правові і юридичні акти, що регламентують діяльність дитячих об'єднань різного типу, права дитини, становлення і розвиток дитячого руху в Україні, Європі і світі, психолого-педагогічні основи їх діяльності, економічні аспекти їх функціонування, основи співробітництва державних закладів і громадських організацій в сучасному суспільстві;
- сутність теорії управління, соціального менеджменту, психології і педагогіки організаторської діяльності.

Психолого-педагогічний аналіз діяльності на практичному етапі професійної підготовки студентів до роботи в умовах дитячих оздоровчих таборів, власний досвід роботи автора у міжнародних таборах Європи, узагальнений довід роботи вожатих ВДЦ "Молода гвардія" і МДЦ "Артек" впродовж останніх 5 років дають право представити склад вмінь і навичок, які необхідні для якісної роботи з тимчасовими дитячими колективами в умовах особистісно орієнтованої інноваційної педагогіки:

- визначати кожної конкретної справи як складової системи колективної і індивідуальної творчої діяльності і визначення соціально значущих цілей і задач;
- організація діяльності дітей на всіх етапах виховної справи;
- вибір адекватних форм організації загонів і загально табірних справ;
- вміння працювати з інформацією, підбирати необхідний зміст матеріалу у відповідності до мети і моделі виховної справи;
- визначення потреб, інтересів дітей, володіти цілепокладанням;
- створення ситуацій успіху;
- розвиток ініціативи, активності, творчості і самодіяльності кожної дитини;
- спілкування з дітьми в любых ситуаціях на принципах гуманізму, допомоги, виховної продуктивності з опорою на їх вікові і індивідуальні особливості;
- орієнтація на розвиток і задоволення інтересів, можливостей особистості дитини;
- контроль за власними вчинками в усіх ситуаціях, мобілізація власного психофізичного потенціалу;

- проектувати розвиток дитячого тимчасового колективу на різних етапах його становлення і життєдіяльності у відповідності до етапів табірної зміни;
- організовувати процес колективного планування;
- володіти різними засобами включення дітей і дорослих в діяльність дитячого гурту;

- володіти дискусійними вміннями і навичками;
- вміти використовувати підліткову субкультуру в інтересах дітей;
- організовувати процес самовиховання і саморозвитку;
- володіти методиками і технологіями ігрової, спортивно-туристичної, художньо-естетичної, комунікативно-інформаційної, краєзнавчої діяльності;

- надавати першу медичну допомогу і володіти вміннями здійснення екстремальної допомоги дітям в надзвичайних ситуаціях;

- співати, малювати, танцювати, грати на музичних інструментах,
- володіти професійними сценічною мовою, мімікою, жестами.

Особливої уваги потребує підготовка майбутніх вихователів до розробки і реалізації програм різних тематичних проєктів, зокрема:

- соціально-педагогічних (соціальної адаптації і розвитку дитячої творчості);
- економічних (економічна і підприємницька підготовка дітей і підлітків);
- художньо-естетичних (розвиток музичної, театральної, хореографічної, образотворчої, декоративно-прикладної творчості дітей);

- екологічних (екологія і охорона навколишнього середовища, екологія річок, озер і моря);

- спортивно - оздоровчих (фізична культура, дитячий і підлітковий спорт);

- інформаційних (інформаційні технології, журналістика, преса, телебачення, Інтернет, радіо, видавнича діяльність);

- дозвілєвих (проектування і організація культурного дозвілля дітей).

Студенти 2-3 курсів – члени університетського педагогічного загону, в процесі клубно-гурткової діяльності по підготовці до роботи в МДЦ "Артек" оволодівають методикою організації і проведення проєктів з варіативним програмним забезпеченням як алгоритмом етапів спільної діяльності дітей і педагогів-організаторів:

- виявлення соціальної потреби в інновації певних педагогічних процесів;
- створення соціально-педагогічної ситуації, що передбачає і стимулює проєктну діяльність;

- активізація зустрічної мотивації у суб'єктів і об'єктів проектування;

- організаційно-педагогічна підготовка конкретного оздоровчо-освітнього простору (освітнього середовища) до прийняття проєктних пропозицій;

- забезпечення достатнього рівня методичної підготовленості суб'єктів проектування і наявність необхідної матеріально-технічної бази для проєктної роботи;

- науково-методичне осмислення майбутнього проєкту як педагогічної системи;

- виділення основних робочих етапів проектування і встановлення між ними необхідних функціональних зв'язків і залежностей;

- проробка основних змістовних блоків (підсистем) проєкту, включаючи певні компоненти елементарної бази підготовки і реалізації проєкту;

- координація цілей, завдань, змісту і форм проєктної роботи з організаційними, творчими і методичними умовами підготовки проєкту;

- розподіл робочих завдань і доручень між безпосередніми розробниками і реалізаторами проекту;
- менеджмент предмету і змісту проектування по робочим групам і індивідуальним завданням;
- розробка і застосування сучасних методик і педагогічних технологій в практиці проектної роботи;
- зведення субпроектів і результатів проектної роботи в єдиний проектний документ;
- творче моделювання технічних, структурних, організаційно-творчих і технологічних частин проекту стосовно до соціально-педагогічних особливостей об'єкту проектування;
- контрольна проробка практичної і методичної взаємодії між основними блоками, компонентами і елементами проекту;
- обговорення проекту з учасниками його реалізації;
- практична реалізація проекту;
- моніторинг процесу впровадження проекту і рівня відповідності реалізації його практичного і методичного змісту початковій меті;
- групова і індивідуальна рефлексія за результатами організації, підготовки і реалізації проекту¹.

Особливостями організації і практичної підготовки студентів університету до проходження педагогічної практики на робочих місцях в МДЦ "Артек" є наступне:

- підготовка здійснюється одночасно як в навчальному процесі університету (за програмами психолого-педагогічної підготовки) так і у формі клубної діяльності та громадської педагогічної діяльності студентів в позанавчальний час впродовж 1-2-3 курсів в закладах системи позашкільної освіти (клуби, центри, інтернати, лікарні, кримінальна міліція у справах неповнолітніх тощо);
- активний характер підготовки забезпечується безпосереднім включенням студентів у педагогічну діяльність відразу в позиції суб'єкта, організатора дитячого колективу;
- диференційований характер підготовки педагогів-організаторів, фізруків і плавруків, практичних психологів, керівників гурткової роботи, музичних керівників;
- різнорівневий характер підготовки в залежності від курсу навчання і року участі в діяльності студентського педагогічного загону;
- ступінчатий характер педагогічної практик (ознайомча практика; неперервна педагогічна практика, літня соціально-педагогічна практика)².

Інноваційність навчально-виховного процесу професійного, особистісного і громадянського становлення майбутнього педагога-організатора ґрунтується на дотриманні вимог сучасної критично-креативної (трансформа-

¹ Иванюшкин Н.Е., Перадзе Я.Р., Рудник Т.Н., Фейгинов С.Р. Педагогическое программирование и проектирование воспитательной работы лагерей ФДЦ "Смена": Учебно – метод. пособие. - Анапа, 2009. – С. 487-489.

² Педагогический колледж "Орленок". - ВДЦ "Орленок": Педагогический колледж в составе РГПУ, 1994. – С. 31.

ційної) парадигми освіти. Пропонуються інші зміст, інші підходи, інше право, інші відносини, інше поводження, інший педагогічний менталітет:

- застосування на вищих рівнях освіти і виховання принципу "від майбутнього до сучасного"; підготовка молоді до інноваційної діяльності, безперервної освіти, трансформації суспільства і збереження природного довкілля за умови утворення і формування "людства" як здатної до усвідомлених дій реальної єдності;
- метою навчально-виховного процесу стає розвиток індивідуальності кожного учасника педагогічного процесу, становлення його особистості, збагачення ціннісно-смысловой сфери; формування національних і загальнолюдських цінностей;
- орієнтація на формування вільної людини, здатної до критичного аналізу і розв'язування багатофакторних проблем, до самостійної діяльності у швидкозмінному демократичному суспільстві;
- виховання відроджується національним за характером і змісту та демократичним по формі; навчання і виховання будується на основі природних здібностей кожної людини;
- інноваційність стає визначальним аспектом розвитку освіти і виховання;
- традиційні способи інформації - усна і письмова мова, телефонний і радіозв'язок поступають місцем комп'ютерним засобам, використанню телекомунікаційних мереж глобального масштабу;
- особлива роль приділяється духовному становленню особистості, моральному вигляду молодого покоління громадян України;
- пропаганда та ствердження здорового способу життя;
- найважливішою складовою педагогічного процесу набувають особистісно зорієнтовані технології індивідуально-орієнтованої взаємодії викладача з студентами; активні і діяльнісні форми "спільного" виховання і навчання, завдяки об'єднанню зусиль суб'єктів життєдіяльності з метою розвитку критично-креативних здібностей молоді як "людей відповідальних", здатних розв'язувати особисті і глобальні проблеми;
- широкого впровадження одержують у виховній роботі такі психологічні механізми розвитку як самоуправління, ідентифікація, емпатія, рефлексія, внутрішній контроль і самодисципліна та інші;
- поглиблюється інтеграція виховних факторів: вузу, родини, мікро- і макро-соціуму; батьки і громадськість стають активними партнерами педагогічних професіоналів у освітньому процесі;
- освіта збагачується новими процесуальними вміннями, розвитком здібностей оперування інформацією, творчим рішенням проблем науки і ринкової практики з акцентом на індивідуалізацію освітньо-виховних програм¹.

Систематизація отриманих і сформованих знань, умінь і навичок для проходження педагогічної практики в дитячих оздоровчих центрах і таборах України, в тому числі і в ВДЦ "Молода гвардія" (м. Одеса) і МДЦ "Артек"

¹ До пошуків нової парадигми освіти // Директор школи. - 2000. - № 29-32 (серпень). - С. 1-2, 7.; Кремень В.Г. Освіта в ХХІ столітті стає пріоритетом у будь-якому суспільстві, в будь-якій державі // Педагогічна газета. Спецвипуск. - 2002. - № 10-11 (жовтень-листопад). - С.1-2; Кузь В. Учителю, школа - пріоритети ХХІ ст. // Педагогічна газета. Спецвипуск. - 2002. - № 10-11 (жовтень-листопад). - С. 6-7; Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. - М.: Народное образование, 1998. - С. 3.

(Крим, смт Гурзуф) відбувається на 3 курсі під час літнього педагогічного практикуму, на якому реалізується наступна програма:

*I. ТЕМА : Соціально-педагогічні основи
діяльності дитячих оздоровчих таборів.*

Система роботи дитячого табору як позашкільного виховного закладу.

Функціональні обов'язки і режим праці педагогічних працівників дитячого табору.

Взаємодія громадських організацій дітей з позашкільними виховними закладами.

Охорона життя та здоров'я дітей в період канікул.

Реквізит педагогів-організаторів (вихователів) оздоровчих таборів.

*II. ТЕМА: Структура, завдання та зміст
виховного процесу в дитячому оздоровчому таборі.*

Особливості виховного процесу в дитячих оздоровчих таборах.

Організаційний період в таборі.

Основний період зміни.

Підсумковий період зміни.

III. ТЕМА: Планування виховної роботи в літньому оздоровчому таборі.

Педагогічна діагностика в роботі педагога-організатора.

Розпорядок дня літнього оздоровчого табору.

Планування діяльності дітей та педагогів в таборі.

Педагогічний щоденник.

IV. ТЕМА: Педагогічні основи дитячого самоврядування в таборі.

Структура органів дитячого самоврядування

Методика колективних творчих справ (КТС) у діяльності педагога-організатора.

Методика проведення зборів, трудових справ, свят та інших форм роботи з дітьми різного віку.

Організація самообслуговування дітей в таборі.

V. ТЕМА: Традиції, звичаї та свята дитячого табору.

Роль традицій звичаїв та свят у виховному процесі в літній період.

Символи, атрибути та ритуали в життєдіяльності табору.

Використання засобів практики народознавства в організації змістовного відпочинку дітей.

VI. ТЕМА: Робота з дітьми в таборі за інтересами .

Клубно-гурткова робота в таборі.

Методика проведення культурно-масових заходів.

Робота прес-центру.

Художньо-оформлювальна робота та декоративно-прикладне мистецтво в таборі.

VII. ТЕМА: Організація активного відпочинку та оздоровлення дітей в таборі.

Фізкультурно-оздоровча робота з дітьми.

Методика організації та проведення туристичних походів, прогулянок, екскурсій.

Організація спортивно-туристичних свят та ігор на місцевості.

VIII. ТЕМА: Ігрова діяльність дітей в літньому оздоровчому таборі.

Основи педагогіки дозвілля.

Види ігрової діяльності та ігрові форми роботи з дітьми.

Методика організації та проведення ігор.

Дитячі іпротеки та ігрові майданчики.

Під час занять широко використовуються особистісно-зорієнтовані методи і технології, ефективні моделі додаткової освіти: ТРІВ-технологія (Теорія Розв'язку Винахідливих Завдань), технологія проектного навчання, технологія КТД (колективної творчої діяльності), ігрові технології, інформаційні технології, технології спільного наукового дослідження, проект-дозвілля, проектно-винахідливі технології, квест-проекти (форма організації ігрового простору на базі телекомунікаційних проектів), технологія майстерень, технологія організації "ситуації успіху".

Завершую систему підготовки студентів до роботи в міжнародних центрах і дитячих оздоровчих таборах України проведення 3-х денного інструктивно-методичного семінару, на якому підводяться підсумки і визначається готовність майбутніх педагогів-організаторів до професійно-педагогічної діяльності в літній період за програмою:

1-й день

8.30- 9.15	Відкриття семінару
9.20-13.00	Творчі майстерні (перевірка практичних вмінь і навичок)
13.20-14.05	Круглий стіл: "Система літньої соціально-педагогічної практики"
14.15-15.00	Вожатський калейдоскоп (конкурс інноваційних тематичних програм табірних змін)
15.00-15.50	Підготовка конкурсу вожатської майстерності

2-й день

8.30-9.15	Творчі майстерні (перевірка практичних вмінь і навичок)
9.20-10.05	Творчі майстерні (перевірка практичних вмінь і навичок)
10.05-10.45	Круглий стіл: "Безпека життєдіяльності дітей у літній період"
10.45-12.20	Конкурс вожатської майстерності
14.05-17.00	Підготовка спортивно-туристичної програми

3-й день

8.30-15.50	Спортивно-туристична програма
------------	-------------------------------

**СПОРТИВНО-ТУРИСТИЧНА ПРОГРАМА
НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНОГО СЕМІНАРУ**

Маршрут: Житомирський державний університет імені Івана Франка – с. Тетерівка Житомирського району

8.30 - 8.50	Збір та реєстрація загонів на подвір'ї університету.
8.50 - 9.00	Здача рапортів про готовність до виходу.
9.00 - 11.30	Похід.
11.30 - 12.00	Конкурс серед загонів: хто швидше і краще оформить загонове місце.
12.00 - 12.30	Конкурс орієнтувальників: визначити азимут за допомогою компаса та без нього.
12.30 - 13.00	Конкурс костюмових
13.00 - 13.30	Конкурс "Стрибунці" (по 6-8 осіб від загону).
13.30 - 14.30	Конкурс туристських обідів із трьох блюд.
14.30 - 15.00	Обід. Відпочинок.
15.00 - 16.30	Вчимося плавати. Ігри на воді.

16.30 – 17.30	Сортивно-фізкультурний конкурс.
17.30 – 18.00	Підсумки. Визначення кращих, нагородження.
18.00 – 18.30	Приведення в порядок території.
18.30 – 20.00	Слідування у зворотному порядку.
20.00 – 20.10	Здача спорядження.

Трирічний термін підготовки студентів до практики відбуваються із заздалегідь передбачуваним зростанням рівнів прояву ініціативності і творчості студентів в процесі підготовки і проведення різних форм занять: *дозвілєвий* (мета його – відпочинок, розваги), *репродуктивний* (використання культурних цінностей: відвідування театрів, музеїв, читання книг, газет, відвідування гуртків, секцій, клубів з репродуктивними формами роботи), *евристичний* (творчі форми) і *креативний* (творча діяльність, яка має об'єктивну новизну, створення соціально-значущих духовних цінностей).

Базами проведення практики для абсолютної більшості студентів є: дитячі оздоровчі табори, табори праці та відпочинку при загальноосвітніх навчальних закладах, трудові об'єднання учнів (виробничі бригади, навчально-дослідні господарства, лісництва тощо), кримінальна міліція у справах неповнолітніх, юнацькі клуби при ЖЕУ, дитячі лікарні, дитячі притулки-розподільники, позашкільні виховні заклади та установи (будинки творчості, спецшколи, екскурсійно-туристичні заклади та інш.). В процесі 4-х тижневої практики студенти здобувають досвід організації життєдіяльності дітей в літній період виконуючи функціональні обов'язки педагога-організатора, соціального педагога, фізрука, плавука, керівника гуртка. А кращі студенти за рівнем підготовки на конкурсній основі виборюють право проходження літньої соціально-педагогічної практики в МДЦ "Артек" (30 осіб) та ВДЦ "Молода гвардія" (30 осіб) з 20 травня по 10 вересня поточного року. Впродовж навчального року в цих міжнародних центрах ще додаткова мають можливість пройти практику впродовж 1-1,5 місяців до 40 студентів. Загальна кількість студентів, яка проходить даний вид практики, становить 700 студентів. Переможці артемівських і молодого гвардійських конкурсів педагогічної майстерності отримують державний розподіл на роботу в ці табори.

Досягненню тактичних завдань табірної зміни сприяють знання практикантами особливостей, які відрізняють дитячий оздоровчий табір від навчально-виховного процесу школи:

- оздоровчий характер табору;
- специфіка функціональних обов'язків педагогічних працівників;
- особливості дитячого колективу, що прискорено формується вкрай інтенсивним спілкуванням і різноплановою діяльністю на основі розвитку ініціативи, активності і самоврядування;
 - тимчасове перебування дітей в колективі;
 - до певної міри ізоляваність від сім'ї;
 - можливість кожної дитини самоствердитись в нових ролях незалежно від складених по відношенню до неї стереотипів її шкільного і сімейного життя;
 - можливість отримання нових, особистісно-цінних знань і вмінь; закріплення та розвиток попередніх;

- життєдіяльність дітей будується за умов дотримання науково обґрунтованого режиму дня, що сприяє їх фізичному і психічному оздоровленню;
- формування основ подальшого самообслуговування, саморозвитку, самовиховання та самоосвіти в умовах сім'ї, школи та інших соціальних інститутів виховання.

За змістом і основними напрямками підготовки студенти готові до реалізації в таборах таких цільових програм:

- соціокультурних – розвиток особистості, насамперед, через залучення до системи відносин із визначенням її статусу, зростання престижу й авторитету, виконання різних соціальних функцій, раннє залучення до трудової суспільно корисної і продуктивної праці, розв'язання соціально-політичних та моральних проблем країни;
- науково-технічних – озброєння дітей і підлітків знання про основи виробництва й раціональне їх техніко-економічне використання, розширення політехнічного кругозору, задоволення потреб особистості в діяльності з основ моделювання та конструювання найновітнішої техніки, формування культури технічного мислення;
- дослідно-експериментальних – залучення молоді до реальної науково-пошукової роботи, поширення наукових знань, творче засвоєння нових знань;
- художньо-естетичних – досягнення високої художньо-естетичної освіченості та вихованості особистості, здатної до саморозвитку й самовдосконалення, а також й художньо-естетичної культури засобами найкращих національних і світових культурних надбань, вироблення творчих умінь примножувати національні культурно-мистецькі традиції свого народу;
- фізкультурно-оздоровчих – озброєння системою знань про людину, утвердження здорового способу життя як невід'ємного компонента загальної культури особистості, повноцінний її фізичний і духовний розвиток;
- еколого-натуралістичних – засвоєння особистістю знань про навколишнє природне і соціальне середовище, усвідомлення себе як частини природи і суспільства, формування екологічної культури особистості, навичок і досвіду розв'язання екологічних проблем та прогнозування можливих наслідків природо-перетворювальної діяльності, залучення до практичної екологічної діяльності із збереження навколишнього середовища через систему використання найновітнішої безвідходної технології сучасного виробництва;
- туристично-краєзнавчих – гармонійне поєднання спортивного туризму і краєзнавства, завдяки якому здійснюється науковий пошук, обґрунтовується система знань про життя певних територій, окремі географічні об'єкти і явища соціального життя у природничо-історичному аспекті формування фізично здорової і сильної духом особистості;
- військово-патріотичних – оволодіння загальними знаннями про військову галузь, підготовка молодого покоління до військової служби, виховання високих духовних якостей, патріотизму та відповідальності за долю народу й держави;
- допрофесійних – створення умов для професійного самовизначення особистості, підготовка молоді до творчого вдосконалення професії під час практичної адаптації в умовах ринкової економіки, вироблення професійних умінь та навичок високої культури праці, навичок самообслуговування;
- інформаційно-технологічних – розробка загальної стратегії розвитку державної системи позашкільної освіти та виховання, інформаційне, програмно-методичне забезпечення позашкільних закладів, розвиток та підтримка інновацій-

них педагогічних технологій, дослідно-експериментальної роботи, педагогічного проектування, спрямованих на обґрунтування та пошук ефективної багатовимірної моделі позашкільних освітніх закладів тощо;

- дозвільно-розважальних – педагогічно доцільна організація культурного дозвілля дітей, спілкування з ровесниками в різних формах ігрової та дозвільно-розважальної діяльності, поліпшення психологічного здоров'я та підвищення готовності до високоморальних вчинків.

В якості головного критерію ефективності виховної діяльності педагогів-організаторів МДЦ "Артек" є набутий дитиною соціокультурний досвід як базовий компонент її особистісної соціально-моральної позиції, що визначає спрямованість її розвитку на найближчу перспективу. Ставлення до результатів роботи педагогів-студентів, що приїхали в Артек на літню педагогічну практику, і досвідчених постійно-працюючих в центрі педагогів-організаторів зі стажем понад 3 роки до кінця літнього сезону мають спільні ознаки. Їх об'єднує розуміння специфіки, особливостей педагогічної діяльності, сформоване серйозне ставлення до дітей, а також позитивний, емоційний фон сприйняття своєї педагогічної праці.

В історію МДЦ "Артек" вписали свої імена справжні артеківці, кращі педагоги-організатори – студенти Житомирського державного університету імені Івана Франка: Олена Денисенко (1998-1999 рр.), Надя Павлик (1999-2000 рр.) - сьогодні кандидат педагогічних наук; Володимир Комар (1999 р.), Ігорь Козерацький (1999 р.), Сергій Кудимов (2000 р.) - кореспондент ТСН "1+1", Лера Ходаківська (1999, 2001, 2002 рр.), Вадим Новицький (2003-2004 рр.) - провідний актор Житомирського КВН, Дмитро Сліпаченко (2005 р.), Дмитро Комарчук (2004-2005 рр.) - член республіканської команда КВН "CD", Наталія Плотницька (2005-2006 рр.) - керівник школи вожатого нашого університету, Олексій Кузьменко і Олександр Бондарь (2007 р.), Олексій Гайдучик (2009-2010 рр.), Катерина Гудзь (2009, 2010 рр.). І це далеко не повний список педагогічно обдарованих випускників університету – артеківців. Всі вони по гарній традиції 16 червня зустрічаються в рідному вузі, згадують артеківські будні, друзів – колег. А головне – дітей із своїх загонів. Тому, що "радість, що в серці навек – ось що таке "Артек"!

ВВЕДЕННЯ СУЧАСНИХ ІННОВАЦІЙ У САМОСТІЙНУ РОБОТУ СТУДЕНТІВ

Реалізація в Україні програми навчання впродовж усього життя обумовила посилення уваги вітчизняних науковців до проблеми самостійної роботи. Їй присвячені дисертаційні дослідження Н. В. Ванжі (2003), В. О. Качуровського (2004), С. М. Кустовського (2005), В. В. Луценко (2002), Л. В. Онучак (2002), Г. М. Романової (2003), А. Я. Цюприка (2005), І. М. Шимко (2003), Н. О. Шишкіної (2004) та ін. Однак, незважаючи на те, що самостійна робота посідає важливе місце в навчальному процесі коледжів, дотепер не напрацьовано в повному обсязі наукової бази для вирішення питання ефективної її організації. Існуючі розробки не завжди задовольняють своєрідні потреби вивчення окремих дисциплін у технічних коледжах, специфіку побудови навчального процесу в таких освітніх закладах, недостатньою мірою враховують особливості контингенту студентів.

Детальний аналіз проблеми самостійної роботи, дослідження підходів до її вирішення, а також актуальність ідеї особистісно орієнтованої освіти визначили актуальність розробки *методики* диференціації самостійної роботи, яка б у сучасних умовах дозволила забезпечити продуктивність самостійної роботи студентів коледжів та підвищити рівень підготовки фахівців технічного профілю.

Нині коледжі забезпечують не лише професійну підготовку, тут здійснюється вивчення загальноосвітніх дисциплін, а також упродовж усього періоду навчання відбувається становлення особистості молодих людей.

Загальновизнано, що вивчення математики відкриває широкі можливості для розумового розвитку особистості, особливо – для розвитку логічного мислення, просторових бачень та уяви, алгоритмічної культури, формування вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, обґрунтовувати твердження, моделювати ситуації тощо. У професійній школі курс математики зберігає своє загальноосвітнє значення, водночас, знання з математики можуть конкретизуватися, доповнюватися під час вивчення загальнотехнічних і спеціальних предметів. Сучасні вимоги до фахового рівня працівників, глибоке проникнення математичних методів у науку та практику, високий теоретичний рівень технічних наук потребують посилення прикладної спрямованості математики в коледжах технічного профілю. Від того, як організовано її вивчення, які методи та прийоми використовуються – чи знання подаються студентам догматично, чи вони оволодівають ними в результаті активної самостійної праці – залежить якість майбутньої професійної діяльності. Тому в технічних коледжах саме на викладачів математики покладається особлива відповідальність за формування вмінь і навичок самостійної праці.

Теоретичні основи методики викладання математики в технічних коледжах ґрунтуються на таких засадах:

- реалізація загальноосвітньої, розвивальної та виховної функцій;
- диференціація змісту, форм і методів вивчення;
- інтеграція міжпредметних знань;
- професійне спрямування змісту¹.

Під час самостійної роботи з математики студенти набувають практичних умінь і навичок проведення обчислень, оперування формулами, оцінювання результату з практичного та наукового погляду та ін. У них розвивається логічне мислення, дослідницька майстерність, формуються вміння виділяти головне, відшукувати різні варіанти вирішення проблеми тощо.

Основне завдання навчання математики в умовах технічного коледжу – забезпечення злагодженого розвитку основних компонентів розумової діяльності (інтуїтивної, логічної, просторової, метричної, конструктивної, символічної). Але сьогодні існує особлива потреба в прикладній спрямованості цієї дисципліни, установленні безпосереднього зв'язку зі спеціальною підготовкою, вихованні в студентів бажання реалізувати свої знання заради професійних цілей, що забезпечує виконання схеми:

„знання – осмислення – застосування – розуміння – творчість”.

Нині високий теоретичний рівень технічних дисциплін продукує необхідність володіння математичним апаратом, розуміння ідей цієї науки. Тому під час викладання її в коледжах необхідно, щоб вивчення не переслідувало мету „самопізнання” математики, адже курс цієї дисципліни в технічних навчальних закладах є складовою частиною вивчення спеціальних дисциплін. „Під час навчання математики, – на думку М. С. Бернштейна, – не слід викладати теорії, які навіть у своєму логічно довершеному вигляді залишаються недоступними для розуму учня й не тримаються в його пам'яті, а, навпаки, потрібно навчити учня користуватися самостійно прийомами логічного мислення, які виконують особливо важливу функцію в сучасній науці, техніці й житті, які збагачені різноманітними й корисними застосуваннями”².

Отже, розглянемо організацію диференційованої самостійної роботи в коледжах у процесі вивчення курсу математики. Математика як навчальний предмет містить у собі структурні компоненти навчальної діяльності студентів, а отже, й структури їх самостійної роботи, в якій виділяють дві групи взаємопов'язаних елементів: *організаційні* (суб'єкт, процес, предмет, умови, продукт) і *соціально-психологічні* (мета, мотив, спосіб, результат).

У коледжах технічного спрямування *метою* самостійної роботи в ході вивчення математики є формування особистості, яка володіє необхідними

¹ Васіна Л. С. Прикладне математичне забезпечення професійної підготовки фахівців в умовах ступеневої освіти / Л. С. Васіна // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, досвід, проблеми : зб. наук. праць. – К.-Вінниця : ДОВ Вінниця, 2004. – Вип. 6. – С. 183–188. ; Левчук О. В. Взаємозв'язок природничих і професійно орієнтованих дисциплін як засіб інтеграції знань студентів / О. В. Левчук // Сучасні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, досвід, проблеми : зб. наук. праць. – К.-Вінниця : ДОВ Вінниця, 2004. – Вип. 6. – С. 469–475.

² Педагогический сборник. – 1969. – № 11. – С. 36.

знаннями та вміннями з математики, уміє застосовувати їх під час вивчення інших навчальних предметів, а в перспективі – підготовка кваліфікованих фахівців, які зможуть використати набуті знання й уміння для вирішення професійних завдань. Ефективність досягнення мети залежить від усвідомлення її як викладачами, так і студентами вже на перших етапах навчання у вищому навчальному закладі.

Для того, щоб завдання підготовки спеціалістів технічного профілю було виконано й мету самостійної роботи було досягнуто, її потрібно диференціювати. Це підтверджується теоретичним аналізом і спостереженнями за організацією навчально-виховного процесу в коледжах.

Під час виділення *педагогічних умов диференціації* самостійної роботи ми виходили з положення, що умови визначають те середовище, ситуацію, у якій виникають, існують і розвиваються події, процеси. Особливістю є те, що умови самі, без участі людини, не можуть стати „визначально-продуктивними”. Педагогічними умовами вважають сукупність об’єктивних і суб’єктивних можливостей, що забезпечують успішне виконання завдань навчання й виховання. У вищих навчальних закладах умови лише створюють сприятливі можливості для студентів у здобутті знань, формуванні вмінь і розвитку навичок.

Нами визначено педагогічні умови, які потрібно створити задля здійснення диференційованого підходу в процесі організації самостійної роботи студентів із математики в технічних коледжах:

- 1) діагностування реального рівня знань, умінь, навичок, ступеня навчальної мотивації, працездатності та здійснення типологічного розподілу студентів;
- 2) створення методичного забезпечення самостійної роботи, яке містить багатоваріантні різнорівневі завдання з дисципліни, завдання міжпредметного характеру, а також професійного спрямування;
- 3) забезпечення дійового управління на всіх етапах її організації;
- 4) формування позитивної мотивації самостійного навчання;
- 5) створення сприятливої емоційної атмосфери на заняттях, налагодження партнерської взаємодії між викладачем і студентами в процесі навчання.

Ці умови взаємопов’язані, вони забезпечують підґрунтя для ефективної організації самостійної роботи студентів коледжів під час вивчення математики. Охарактеризуємо їх.

Перша – *діагностування та типологічний розподіл студентів* – зумовлюється самою сутністю диференціації. Особистісно орієнтований підхід забезпечує відповідний рівень оволодіння вміннями й навичками самостійної навчальної роботи, формування самостійності особи, інших професійно важливих якостей майбутнього фахівця. Але, орієнтуючи студентів коледжів на засвоєння матеріалу, адекватного до їх навчальних можливостей, важливо виховувати в них прагнення до саморозвитку, стимулювати досягнення вищих результатів. Реалізація цієї умови дасть можливість кожному студенту почувати себе впевнено, проявити здібності.

Наступною умовою продуктивної самостійної роботи є належний зміст завдань, які пропонуються студентам для самостійного виконання в коледжах. Під час створення методичного забезпечення враховуються цілі роботи, ступінь підготовленості студентів. Такі завдання повинні сприяти більш глибокому засвоєнню навчального матеріалу, удосконаленню практичних навичок, а також розвивати мислення, розширювати кругозір. Важливо визначити оптимальний обсяг і зручну форму завдань для студентів, яким властиві діагностовані особливості навчальної діяльності.

У педагогічній літературі виділяють завдання, диференційовані за наступними критеріями:

- *обсягом інформації* (поглиблений, достатній, мінімальний);
- *рівнем допомоги* (самостійне виконання, епізодична допомога або постійна робота з викладачем);
- *рівнем використання алгоритму* (вказано лише умову завдання, подано умову та алгоритм розв'язку, запропоновано умову, алгоритм та дидактичний матеріал);
- *обсягом розв'язання* (повний розв'язок, частковий);
- *темпом вивчення* (випереджаюче, адекватне, з відставанням);
- *рівнем засвоєння* (пошуковий, евристичний, алгоритмічний, репродуктивний);
- *із позиції обов'язковості* (обов'язкові або альтернативні, запропоновані викладачем, а також завдання, наведені викладачем для виконання за бажанням, і завдання, зміст яких підбирає учень)
- *місцем виконання* (виконуються безпосередньо на уроці або за межами навчального закладу).

Серед основних вимог до методичного забезпечення самостійної роботи наведемо:

- 1) реалізація зв'язку між поняттями, фактами, методами, що вивчаються, а також міжпредметних зв'язків;
- 2) поступове нарощування складності завдань (причому це стосується різних типологічних груп студентів);
- 3) включення нестандартних задач (навіть для досить посередніх учнів можна підібрати нешаблонне завдання, яке вони зможуть розв'язати, наприклад, спираючись на свої спостереження за природою, побутові враження тощо);
- 4) вміщення вправ, що мають професійну спрямованість.

Як приклад дотримання цих вимог, наводимо варіант індивідуальної розрахунково-графічної роботи. У коледжах ми радимо практикувати цей вид позааудиторної самостійної роботи, коли студентам надається досить тривалий термін для виконання. Мета її – узагальнити та систематизувати знання матеріалу, що розглядається, закріпити вміння розв'язувати задачі, формувати навички самостійної праці. Зазвичай індивідуальні завдання повідомляються студентам перед початком вивчення матеріалу кожного розділу (змістового модуля). Під час виконання самостійної роботи студенти мають змогу користуватися конспектами, різною навчальною та довідковою літературою,

у тому числі методичними матеріалами, які містять спеціальні вказівки. Вважаємо за доцільне на першому курсі, на який припадає максимум обсягу природничо-математичних предметів у вищих навчальних закладах I-II рівнів акредитації, для такої роботи визначати не більше 1-3 тижнів, адже більшість першокурсників не вміють організувати себе належним чином, розподілити свій час, а тому працюють над завданням, як правило, у переддень визначеного терміну.

„Вектори і координати”
(завдання для індивідуальної самостійної роботи)

Варіант 1.

№ 1. Дано точки $A(2; -3; 4)$, $B(-5; 5; 1)$, $C(-2; 3; 9)$, $D(0; 4; -2)$.

а⁰) Знайдіть периметр чотирикутника ABCD.

б⁰) Відшукайте таку точку F, щоб чотирикутник ABCF був паралелограмом.

в⁰) Знайдіть кут, утворений вектором \overrightarrow{DC} з віссю аплікат.

г) На осі ординат знайдіть точку, рівновіддалену від A і C.

№ 2. Трикутник задано вершинами $M(2; -1)$, $P(-7; 3)$, $K(-1; -5)$.

а⁰) Складіть рівняння прямої, яка проходить через точку M, паралельно до прямої $3x - 5y + 2 = 0$.

б⁰) Складіть рівняння медіани KE.

в) Обчисліть площу трикутника MPK.

№ 3. У точці прикладені сили $\overrightarrow{F}_1 = (2; 3; -4)$, $\overrightarrow{F}_2 = (-5; 0; 6)$, $\overrightarrow{F}_3 = (-6; 8; -3)$.

Знайдіть кут, який рівнодійна цих сил утворює зі складовою \overrightarrow{F}_1 .

Зробіть рисунки до задач.

Цей варіант уміщує завдання різної складності. За правильне виконання рисунків студентам нараховується 1 бал; за розв'язування задач 1а, 1б, 1в і 2а, 2б – по 1 балу; 1г, 2в і 3 – по 2 бали. Отже, найвища оцінка – це 12. Зауважимо, що на першому курсі в коледжах діє 12-бальна шкала оцінювання.

Останнім часом спостерігається значне зниження підготовленості до навчання, несформованість багатьох практичних навичок серед контингенту технічних коледжів. Викладачам доводиться значно більше уваги приділяти саме „слабким” студентам, і нерідко найбільш підготовлені залишаються поза увагою педагогів. Ми вважаємо таку ситуацію, по суті, неправильною. Здійснюючи диференціацію самостійної роботи, готуючи її методичне забезпечення, потрібно обов'язково подбати про завдання підвищеної складності, проблемні питання, задачі тощо, обміркувати засоби заохочення до активної, творчої самостійної праці саме для цієї категорії. Необхідно вдосконалювати способи засвоєння ними знань, стимулювати поглиблене вивчення предмета.

Управління викладачем навчальною діяльністю студентів – одна з обов'язкових умов її здійснення. Самостійна робота студента є наслідком його навчальної діяльності на заняттях, вона залежить від якості її організації. У зв'язку з цим виникає необхідність у розробці програми дій студента щодо самостійного оволодіння знаннями й у керівництві цим процесом. Отже, ді-

йове управління процесом самостійної роботи в коледжах також можна вважати педагогічною умовою, що забезпечує її продуктивність.

Проблемі управління самостійною роботою присвячені дослідження відомих учених: А. М. Алексюка, Ю. К. Бабанського, В. А. Козакова, П. І. Підкасистого, Ю. С. Савченко. Аналіз їх праць дозволив сформулювати визначення поняття: під управлінням самостійною роботою студентів розуміють діяльність викладача щодо планування, організації самостійної роботи, розробки методик і прийомів, спрямованих на її вдосконалення, підвищення продуктивності, у процесі якої передбачається формування в студентів нових знань, а також вироблення вмій і навичок самостійної праці.

Серед головних принципів управління самостійною роботою виділяють:

1. Визначення цільових параметрів та умов організації навчально-пізнавальної діяльності студентів у навчальному процесі.
2. Виявлення початкового стану суб'єкта управління; розробка програми впливу на студента (плану та проекту навчання).
3. Інформація про стан і перебіг навчання, яким управляють.
4. Корекційні дії.
5. Інформація про кінцевий результат керованого процесу ¹.

У коледжах управління навчальною діяльністю відбувається безпосередньо під час занять й опосередковано в процесі позааудиторної роботи студентів, яка організовується викладачем. Основними завданнями управління є визначення обсягу, видів, форм самостійної роботи, місця й часу її проведення; визначення ступеня допомоги студентам; створення системи контролю й самоконтролю. У числі функцій управління можна назвати: 1) функцію цілеутворення; 2) мотиваційну; 3) організаційну; 4) інформаційну; 5) контрольну; 6) аналітичну.

Управління самостійною роботою в коледжах здійснюється на рівні навчального закладу, відділення (факультету) й циклової (предметної) комісії. Саме на рівні комісії найбільш вагомою є діяльність викладача, спрямована на організацію самостійної роботи з певної дисципліни. Сутність управління полягає в тому, щоб підібрати навчальний матеріал, розробити систему контролю, запропонувати засоби самоконтролю в ході самостійної роботи, здійснити аналіз результатів, провести коригуючі заходи. До функцій управління на цьому рівні можна ще віднести створення сприятливої робочої атмосфери на заняттях, формування позитивного ставлення до самостійної навчальної діяльності.

Самостійну роботу можна вважати вдало організованою в тоді, коли студент водночас є й об'єктом управління, і суб'єктом цього процесу, тобто відбувається постійний внутрішній зворотний зв'язок. Ми погоджуємося з думкою Н.Ф. Тализіної, яка вважає, що „Управляти – це не пригнічувати, не нав'язувати процесу хід, який суперечить його природі, а, навпаки, макси-

¹ Організація самостійної роботи студентів в умовах інтенсифікації навчання : [навч. посіб.] / А. М. Алексюк, А. А. Аюризайн, П. І. Підкасистий та ін. – К. : ІСДО, 1993. – С. 58.

мально враховувати природу процесу, узгоджувати кожен вплив на процес із його логікою”¹. Отже, мети самостійної роботи можна досягти лише за умови злагоджених дій, спільних зусиль викладача й студента.

Політичні та економічні зміни, які останнім часом відбуваються в країні, процеси інтеграції в європейський освітній простір знаходять відображення в системі підготовки молодших спеціалістів. У демократичному суспільстві не вдасться примусити студентів наполегливо навчатися, їх можна лише спонукати до активної самостійної праці, мотивувати їх навчальну діяльність. Отже, *формування позитивної навчальної мотивації* є важливою педагогічною умовою організації продуктивної самостійної роботи. Оскільки інтереси студентів коледжів технічного профілю концентруються навколо майбутньої професії, то варто узгоджувати зміст і характер самостійної роботи зі значущими мотивами студентів, що належать до різних типологічних груп. Забезпечення позитивної мотивації орієнтуватиме їх на творчу роботу, самовдосконалення, фахове зростання в обраній галузі.

На думку вчених, продуктивність навчання, самостійної роботи значною мірою визначається позитивним емоційним ставленням студентів до навчальної діяльності. За спостереженнями В. С. Тесленка, „досить часто успіх у роботі педагога залежить від рівня активності групи в процесі навчання, від психологічного стану студентів протягом заняття. Так, одні з них більш енергійні, емоційно схильні до участі в розв’язуванні задач, інші – спокійніші, стриманіші, їх працездатність зберігається більш тривалий час. Тому завдання викладача – енергію перших спрямувати на корисну діяльність і заохочувати до праці тих, хто прагне залишатися непомітним... Контакт викладача з аудиторією повинен спиратися на знання індивідуальних особливостей студентів”². Отже, наступною педагогічною умовою організації продуктивної самостійної роботи студентів у коледжах є *створення сприятливої емоційної атмосфери* на заняттях, співробітництво викладача зі студентами в процесі навчання, дотримання демократичного стилю спілкування, розумна вимогливість.

Зміст навчання фахівців у коледжах технічного профілю й самостійної роботи, зокрема, визначається знаннями, уміннями та навичками, якими потрібно оволодіти в ході навчання, у тому числі вміннями та навичками самостійно працювати, що необхідні також і в подальшій діяльності, дозволять орієнтуватися в нестандартних умовах та нештатних ситуаціях. Отже, диференціація самостійної роботи передбачає диференціацію її *змісту*, використання різних *видів, методів* навчальної роботи.

Методика організації диференційованої самостійної роботи студентів у коледжах безпосередньо передбачає якісні зміни її складових: мети, змісту

¹ Талызина Н. Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников : кн. для учит. / Нина Фёдоровна Талызина. – М. : Просвещение, 1988. – С. 43.

² Тесленко В. С. Пути повышения познавательной самостоятельности студентов первых курсов вузов на практических и семинарских занятиях по математике: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Тесленко Виталий Семёнович. – Днепропетровск, 1987. – С. 72.

навчальної інформації, форм і методів педагогічної взаємодії суб'єктів навчального процесу, розвиток професійної й пізнавальної мотивації, а також формування спеціаліста як самостійної особистості.

Відповідно до структури самостійної роботи студентів експериментальна методика розроблялася в два етапи.

На першому – створювався зовнішній компонент, тобто створювалося методичне забезпечення самостійної роботи студентів. Підбираючи навчальні завдання, ми спиралися на теоретичні положення та дотримувалися наступних рекомендацій:

1) складність завдань нарощується поступово, оскільки ступінь самостійності студентів під час виконання пізнавальних і практичних завдань змінюється;

2) самостійність і активність студентів досягається більшою мірою в разі самостійного здійснення ними реконструкцій, перетворень, вирішення задач пошукового характеру;

3) розвиток самостійності й творчості студентів забезпечується наявністю в завданнях для самостійної роботи мотивації до їх виконання;

4) потрібні вправи, які відкривають простір для поглиблення та розширення знань, професійних здібностей і творчого мислення.

Таким чином, методичне забезпечення вмістило завдання трьох рівнів: 1) *репродуктивного*, 2) *частково-пошукового*, 3) *дослідницького (творчого)*. Для кожного з них підібрано відповідні типи самостійних завдань.

Зокрема, *репродуктивні* самостійні роботи містять тренувальні вправи, математичні диктанти, перевірочні, лабораторно-практичні роботи й т. д. Наприклад, під час лабораторно-практичної роботи з теми „Об'єми і площі поверхонь геометричних тіл” кожному студенту пропонується, виконавши необхідні вимірювання, визначити об'єм і поверхню деталі, яка являє собою комбінацію декількох многогранників, тіл обертання.

Такі завдання мало сприяють формуванню творчої самостійності студентів, але вони необхідні, оскільки дозволяють швидко формувати практичні вміння та навички, виявляти типові помилки й працювати над їх виправленням. Відзначимо, що типові задачі, які розв'язуються за зразком, однаково потрібні студентам із різними навчальними можливостями в здійсненні самостійної роботи. Так, для студентів із низьким рівнем продуктивності самостійної роботи ми пропонуємо велику кількість простіших завдань, подрібнюємо складні з метою уникнути стомлювання, зневіреності. Студенти з високим рівнем продуктивності, навпаки, можуть утомлюватися саме від надто простих завдань і не відчуватимуть морального задоволення від їх виконання, а в деяких навіть може виникнути думка: навіщо розв'язувати щось складніше, коли не всі можуть розв'язати й цю задачу, що й було відзначено в окремих студентів досить високого рівня. Тому для організації продуктивної самостійної роботи в коледжах усіх студентів ми добирали належну кількість завдань різних рівнів.

Частково-пошукові самостійні роботи передбачають розв'язування вправ із використанням заданого алгоритму; вправ, до розв'язування яких подано

вказівки; взаємопов'язаних задач, в яких поступово змінюється умова й ускладнюються запитання; виготовлення моделей, ілюстрацій до задач. Складність завдань поступово нарощується. Виконуючи їх, студенти при звичаються до самостійної праці, а тоді вже сама самостійна робота спрямовує їх на пошук власного способу виконання навчального завдання.

У якості зразка наведемо варіанти самостійної роботи з теми: „Об'єми і площі поверхонь геометричних тіл”. Задачі, які до них увійшли, рівноцінні, проте дещо відмінним є ступінь допомоги педагога. Так, варіант 1 розрахований на студентів, які мають недостатню підготовку, і містить розширені вказівки до розв'язування. У варіанті 2 – для середніх студентів – є вказівка, що нашттовхує на хід самостійних міркувань. Варіант 3 призначений для тих, хто спроможний самостійно розв'язати таку задачу.

Об'єми та площі поверхонь геометричних тіл

Варіант 1.

Сторона основи правильної чотирикутної піраміди 8 см, бічна грань її нахилена до площини основи під кутом 60° . Знайти об'єм піраміди.

Вказівки:

1. Яка фігура лежить в основі правильної чотирикутної піраміди? Обчисліть $S_{\text{осн.}}$
2. Назвіть трикутник, стороною якого є висота піраміди? За допомогою тригонометричних співвідношень знайдіть H .

Варіант 2.

Сторона основи правильної трикутної піраміди 10 см, бічне ребро її нахилене до площини основи під кутом 60° . Знайти площу поверхні такої піраміди.

Вказівка:

Пригадайте, де знаходиться центр правильного трикутника? Знайдіть відстань від центру до вершини основи.

Варіант 3.

Бічна грань правильної чотирикутної піраміди нахилена до площини основи під кутом 45° , сторона її основи дорівнює 12 см. Знайти об'єм піраміди.

Дослідницькі самостійні роботи відповідають найвищому рівню самостійності студентів. До таких робіт уведено завдання на складання задач за вихідними даними, варіативні, нестандартні вправи. Сюди ми включили також завдання, що призводять до нового поняття і вказують на необхідність появи певної наукової теорії (в межах курсу), прикладні задачі, які ілюструють зв'язок теорії з практикою.

Наприклад:

- 1) Чи існують призми, в яких бічне ребро перпендикулярне лише до однієї зі сторін основи?
- 2) Циліндричний бак розрахований на 9000 л бензину. Скільки листової сталі пішло на виготовлення баку з кришкою, якщо додаткові витрати становлять 4 % корисної площі?
- 3) Пряма a лежить в площині α , а пряма b перпендикулярна площині α . Доведіть, що прямі a і b перпендикулярні (доведення проведіть двома способами).

Характер і обсяг самостійної роботи з кожного навчального предмета ретельно виважені та обґрунтовані. Здійснюючи відбір і розробку завдань, ми обмірковували вимоги до їх формулювання, чим таке завдання може зацікавити студента, з якою метою воно буде включене в систему й т. д., а також черговість форм і методів самостійної роботи студентів, заходи з управління.

Потрібно відзначити, що, незважаючи на певні досягнення в професійній спрямованості дисциплін природничо-математичного циклу, в навчальному предметі математика, який викладається в коледжах, усе ж таки існує низка суперечностей: між математичними знаннями, яких набуває фахівець технічного профілю, та його вмінням застосовувати їх у професійній діяльності; між прикладними характером математичних знань і вмінь та традиційними підходами до вивчення математики.

У коледжі майбутній спеціаліст технічного профілю спочатку вивчає базові дисципліни, вони передують фаховим, що повинні, у свою чергу, на них спиратися. Викладач математики працює, в основному, на першому курсі, він не має можливості посилатися на професійно-орієнтовані дисципліни, але може створити гарний стимул для їх вивчення. Водночас введення завдань професійного змісту сприятиме максимальному використанню прикладних можливостей навчального курсу математики. Запропонована методика це реалізує наступними шляхами: 1) розв'язування задач міжпредметного змісту; 2) використання комплексних індивідуальних практичних завдань; 3) створення на уроках математики проблемних ситуацій, пов'язаних із матеріалом інших дисциплін; 4) включення задач професійної спрямованості; 5) формування в студентів уміння самостійного виконання дослідницьких завдань міжпредметного характеру.

Методичне забезпечення диференційованої самостійної роботи вирізняють певні особливості.

По-перше, завдання, які пропонуються студентам для самостійної роботи, потребують для свого вирішення знань і вмінь із інших навчальних дисциплін, що робить процес навчання більш ефективним.

По-друге, до кожної теми курсу математики розроблено комплекс завдань різного рівня. Це дозволяє студентам працювати на доступному для них ступені складності, а педагог має можливість оцінювати якість знань студентів, проводити корекцію, надавати диференційовану допомогу.

По-третє, завдання пропонуються студентам у різноманітних формах. Наприклад, репродуктивні подаються у вигляді запитань під час опитування, математичних диктантів, у ході тестової перевірки знань, а завдання частково-пошукового й дослідницького характеру – способом методичних указівок або як додаткові завдання.

По-четверте, визначення місця й терміну виконання завдань відбувається відповідно до мети роботи та навчально-виховних задач, які висуваються на конкретному етапі пізнання.

Другий етап роботи щодо диференціації самостійної роботи було присвячено адаптації її складових до внутрішніх компонентів навчальної діяльності студентів. Як відзначають науковці, внутрішній компонент характери-

зується мотиваційним і когнітивним аспектами, які впливають на продуктивність самостійної роботи. Тому важливе місце потрібно відвести формуванню стійкої позитивної мотивації до навчання. Для практичного вирішення цього питання ми виходили з положення: навчальна мотивація формується під дією всієї системи педагогічних впливів, але найбільше можливостей для виховання мотивації у викладача безпосередньо під час занять.

На основі результатів досліджень у галузі педагогіки, психології, а також унаслідок власних пошуків встановлено, що продуктивність самостійної роботи підвищується тоді, коли взаємодія педагога й студентів коледжів розгортається відповідно до структури навчальної діяльності студентів. Успіх процесу формування мотивації до навчання, до самостійної праці залежить не лише від якостей, уже притаманних особистості, але й від уміння педагога викликати певні, необхідні для даного виду самостійної діяльності мотиваційні стани, від його вміння підтримати їх протягом заняття або в позааудиторний час, а також закріпити цей результат.

Методика організації самостійної роботи студентів коледжів базується на диференціації такої роботи, а тому під час її напрацювання було враховано:

1) взаємозв'язок структурних елементів, що утворюють внутрішній компонент навчальної діяльності;

2) виявлені особливості студентів, які належать до різних типологічних груп;

3) дидактичні принципи: професійної спрямованості навчання в коледжах; індивідуального та диференційованого підходу; свідомості, активності й самостійності в навчанні; стимулювання й мотивації навчання, позитивного ставлення до самостійної роботи;

4) вимоги, необхідні для активізації самостійної роботи: використання різноманітних форм спілкування (партнерська взаємодія викладача й студента, заохочення, коректні зауваження, підбадьорювання тощо); застосування матеріалу, який може зацікавити, бути корисним для розширення кругозору; забезпечення рівномірного поступу всіх студентів, незалежно від вихідного рівня їх знань та індивідуальних особливостей.

Схема організації самостійної роботи (СР) пояснює дії педагога й відповідні дії студента на кожному з етапів (підготовчому, реалізаційному, завершальному) здійснення самостійної роботи з математики в коледжах. Після повного циклу навчальних дій на певному рівні, у разі успішного виконання поставлених завдань, студенту може бути запропоновано завдання вищого рівня.

На всіх етапах організації викладач здійснює управління (прямо чи опосередковано) самостійною роботою студентів, що, на нашу думку, сприяє її продуктивності. На першому етапі – *підготовчому* – сутність педагогічного керівництва полягає в розробці викладачем стратегії власної діяльності та діяльності студентів. При цьому потрібно визначити, які питання теми, що вивчається, доцільно винести на самостійне опрацювання, а також які методи для цього рекомендувати студентам. На зазначеному етапі розробляється

навчально-методичне забезпечення, система контролю та встановлюються графіки виконання позааудиторних самостійних робіт.

Студенти коледжів мають різні пізнавальні можливості (це особливо простежується в їх самостійній діяльності), що обумовлює доцільність диференціювання завдань для самостійної роботи. Адже так можна допомогти кожному студенту (за умови активного використання ними власних можливостей) самостійно оволодіти змістом навчального матеріалу на достатньому рівні. Безпосередньо перед початком роботи проводиться вступний інструктаж, де акцентується увага на особливостях техніки її виконання, узгоджуються терміни й форма представлення результатів. Доречною, особливо для студентів-першокурсників, є демонстрація зразка оформлення роботи.

У ході підготовки до виконання самостійної роботи визначається її мета, студенти знайомляться із завданнями й обсягом роботи, їх діяльність мотивується. Продуктивність самостійної роботи насамперед залежить від правильного визначення мети – вона повинна бути чітко окреслена, конкретизована. Спираючись на результати теоретичних та експериментальних досліджень щодо мети самостійної роботи, які проводилися під керівництвом Н. В. Кузьміної, у діяльності педагога виділено три етапи: 1) цілепокладання; 2) цілездійснення; 3) цілествердження¹.

Сутність цілепокладання полягає в тому, що педагог формулює мету диференційовано, відповідно до цілей, які визначають для себе студенти в роботі над предметом: чи вистачає їм засвоєння матеріалу на базовому рівні, або ж вони прагнуть знати додаткові відомості. При цьому він спирається на теоретичні знання й власний досвід, результати досліджень інтересів і потреб студентів. На етапі цілездійснення викладач проводить заходи, спрямовані на усвідомлення мети, активізацію, зацікавлення певним видом самостійної роботи, а також деякою мірою мотивує їх діяльність. Етап цілествердження – це безпосередня перевірка спроможності студента самостійно, без допомоги викладача, вирішувати завдання. Педагог не дуже часто втручається в процес виконання роботи, студенту надається можливість самостійно виправити помилку, переконатися у власних здібностях, відчувати здатність до саморозвитку. Якщо викладач визначає собі за мету лише досягнення виконання вправ самостійної роботи (розв'язати задачі, оформити результати дослідів, проведеного на уроці, тощо), це відбивається на ставленні студентів до неї (бути присутніми на занятті, на якому їм нецікаво, перекопіювати інструкцію до дослідів та ін.), цілествердження з таких передумов не впливає.

Отже, продуктивність самостійної роботи визначається уявленням про мету цієї діяльності, у процесі визначення якої змінюються способи взаємодії викладача зі студентами.

¹ Кузьміна Н. В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища / Нина Васильевна Кузьмина. – М. : Высш. шк., 1989. – 167 с.

Наступний етап в організації – *реалізаційний* – це власне здійснення самостійної роботи. Викладач скеровує, спрямовує, коригує діяльність студентів, консультує, надає додаткову інформацію, що допомагає їм оцінити, чи досягнуто мети окремих етапів роботи. Доцільно доручити найбільш підготовленим студентам проведення консультацій із тими, хто має проблеми з виконанням самостійної роботи.

Варто зауважити, що під корекцією розуміється не лише виправлення помилок, але й творчий пошук оптимальних шляхів вирішення поставлених задач та підготовка до наступної самостійної роботи. Для коригування діяльності студентів використовувалися такі прийоми:

- уточнення сутності завдання;
- попередження про складний момент у процесі виконання завдання з метою запобігання типової помилки;
- попередній розгляд результатів;
- заохочення студентів до самоконтролю власних дій.

Управління здійснюється й опосередковано, через методичні інструкції та дидактичні матеріали. У процесі самостійних дій завдяки певним інструктивним матеріалам, опорним схемам студенти одержують можливість контролювати власну діяльність, перевірити, якою мірою засвоєний ним навчальний матеріал, оцінити проміжні результати, виправити помилки в ході здійснення самостійної роботи.

Управління самостійною роботою на *завершальному* етапі зводиться до контролю й оцінювання результатів роботи, їх аналізу. Традиційно контроль у навчальному процесі здійснюється з метою встановлення: 1) рівня вже засвоєних знань, умінь, навичок; 2) ступеня готовності студентів до сприйняття нових знань; 3) напряду стимулювання навчально-пізнавальної діяльності. Існує багато форм контролю. У процесі організації самостійної роботи з математики циклу в коледжах можна використати програмований і тестовий контроль, співбесіду, захист рефератів, дослідницьких робіт, перевірку конспектів, письмових робіт та ін. Вибір зумовлюється метою самостійної роботи, особливостями навчальної дисципліни.

У методичних матеріалах, розроблених для студентів, передбачається можливість здійснення самоконтролю. Заздалегідь, ще під час планування, визначається інформативність контролю, розраховуються витрати часу на його здійснення. Отже, контроль наявний майже на всіх етапах організації самостійної роботи. Перевірка результатів виступає ще й стимулом активності, інтересу студентів. У той самий час викладач повинен бути дуже коректним, виваженим, оцінюючи працю першокурсників, у жодному разі не підкорятися емоціям. Важливо, щоб оцінка враховувала й особисті досягнення учнів. Такий підхід до контролю заохочує подальшу самостійну діяльність, уселяє в студентів упевненість у власних силах, виховує повагу до викладача.

В описаній схемі, на нашу думку, ураховано особливості студентів, яких вирізняє середня успішність, але найвищий рівень мотивації навчання, тому вона може бути реалізована для них у повному обсязі. Коригування виконання самостійної роботи цієї групи викладач може здійснювати безпосере-

дньо в процесі проведення занять або на консультаціях. Оскільки в таких студентів не завжди високі оцінки (одна з можливих причин цього – недостатня працездатність), то в даному випадку потрібно вчасно надати педагогічно виправдану допомогу.

Тепер розглянемо деякі особливості методики для окремих типологічних груп студентів коледжів.

Для студентів із високою успішністю, середнім рівнем навчальної мотивації них головне – висока оцінка за докладання мінімальних зусиль. Їх задоволеність собою не сприяє продуктивності роботи, а, навпаки, провокує зайву самовпевненість і небажання розширювати знання. Тому тут доцільні додаткові засоби, спрямовані на формування пізнавальної мотивації, професійних інтересів на підготовчому етапі реалізації моделі. Ці студенти не прагнуть творчості, не хочуть виходити за межі обов'язкових програмових вимог, отже, їм потрібно навіювати необхідність особистісного розвитку, роз'яснювати практичну значимість умінь самостійно знаходити вихід із нестандартних ситуацій. Це вимагає додаткового блоку в організації самостійної роботи на її завершальному етапі.

Студенти, яких характеризує низька працездатність, середня успішність, проте до навчання їх спонукають мотиви обов'язку, відповідальності, часто дуже невпевнені в собі, їх задовольняє будь-який посередній результат („будь-що, аби не „двійка“). Вони не надто хочуть докладати зусиль, працювати самостійно, оскільки побоюються, що оцінки можуть погіршитися. Для таких студентів дуже важливо відчутти підтримку викладача, усвідомити свої потенційні можливості. Довірчі стосунки, позитивний емоційний фон занять допомагають таким студентам зняти напруженість, повірити в себе. Після з'ясування результатів доцільні й додаткові консультації, спрямовані на покращення якості знання навчального матеріалу.

Ураховуючи особливості навчальної діяльності студентів з низькою успішністю та працездатністю, вважаємо за необхідне також внести певні корективи в організацію їх самостійної роботи. Зокрема, запровадити контроль на кожному з етапів. Не виключається можливість проведення додаткових позааудиторних занять, обов'язкових консультацій. Дійовими є активні заохочення таких студентів, позитивна мотивація систематичної праці, створення штучних „ситуацій успіху“, які укріплюють упевненість у собі.

Отже, представлена методика передбачає здійснення диференціації самостійної роботи студентів коледжів, її обсягу, змісту в процесі вивчення математики, а також застосування відповідних методів педагогічного впливу.

Очікуваний *результат* від упровадження цієї методики в технічних коледжах – підвищення продуктивності самостійної роботи студентів, успішності навчання, а в перспективі – формування грамотного професіонала, здатного до самостійного вирішення виробничих завдань, виховання особистості, яка прагне саморозвитку, самовдосконалення.

У ході експериментальної перевірки було підтверджено ефективність диференціації самостійної роботи. У студентів зросла успішність із математики, відбулися суттєві зміни в мотиваційній сфері щодо усвідомлення про-

фесійної та соціальної значущості вміння самостійно працювати, покращилися показники, які виражають індивідуальні особистісні характеристики студентів: зросла відповідальність, самостійність студентів, помітно підвищився інтерес до навчання тощо, отже, відбулося зростання продуктивності самостійної роботи порівняно із вихідним рівнем.

Упровадження представленої методики в навчальних закладах I-II рівнів акредитації, відгуки викладачів цих освітніх установ, бесіди з їх керівниками дозволили зробити висновок про позитивне ставлення в технічних коледжах до організації диференційованої самостійної роботи студентів.

ЦЕНТР РОЗВИТКУ ДИТЯЧОЇ ОБДАРОВАНОСТІ НА ЗАСАДАХ ВАЛЬДОРФСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ІННОВАЦІЙНА ФОРМА ДІЯЛЬНОСТІ ВНЗ

Аналіз сучасної соціокультурної ситуації дозволяє стверджувати, що останніми роками в педагогічних сферах підвищується інтерес до психологічних засад педагогічного процесу, який реалізує ціннісно-психологічну парадигму сучасної освіти, яка виявляє людиноцентричне спрямування сучасної педагогіки та передбачає перехід: від діагностики шляхів особистісного вибору – до діагностики її розвитку; від адаптивно-дисциплінарної моделі засвоєння знань і навичок – до народження образу світу у спільній діяльності всіх учасників навчально-виховного процесу; від інформаційної когнітивної педагогіки – до смислової ціннісної педагогіки; від технології навчання за формулою “питання без відповіді” – до життєвих завдань і пізнавальної мотивації слухача; від “навченої безпорадності” – до надситуативної активності і постановки надзавдань; від заняття як авторитарного монологу – до співтворчості і допомоги; від мови адміністративних наказів – до мови “домовленостей” і “рекомендацій”; від культури корисності – до культури гідності; від школоцентризму – до людиноцентризму¹.

У зв'язку з викладеним вище особливого значення набуває завдання побудови *ефективного соціально-педагогічного середовища*.

Проблема особистості є важливою проблемою педагогіки. Розкриття характеристик у першу чергу націлює на вивчення соціального середовища, тому що поза цього середовища немає особистості зовсім. Аналіз поняття "середовище" дозволяє виділити такі концептуальні компоненти:

- 1) суспільні відношення;
- 2) просторово-часове буття дитини;
- 3) засіб самовизначення дитини;
- 4) простір поведінки дитини;
- 5) сфера, що залежить від соціальних процесів;
6. засіб самовираження;
- 7) набір подразників.

С. Такакс підкреслював, що "досвід привів багатьох вчених до необхідності переглянути загальноприйнятні критерії у визначенні дитячої обдарованості й ретельно вивчати середовище, у якому розвивається та чи інша дитина"².

Соціальні взаємодії грають вирішальну роль у розвиток мислення дитини. Нова модель навчання, яка обумовлює бачення процесу навчання як су-

¹ Асмолов А.Г. Психология личности / А.Г. Асмолов. – М. : Изд-во МГУ, 1990. – 367 с.

² Takacs, C. They don't get gifted until 4th grade: what parents can do until then // Roeper Review. 1982. – № 4. – P. 44.

купної дії. Тобто акцент переноситься із змісту навчання на способи взаємодії й перед педагогами виникає проблема організації форм навчального співробітництва дітей та дорослих.

У Житомирському університеті імені Івана Франка у 2007 році були започатковані курси для дітей віком від 3 до 6 років. Заняття проводяться двічі на тиждень по *півтори* години кожне. Протягом цього часу діти займаються у трьох напрямках по 20-25 хвилин: музикою, образотворчим мистецтвом та розвивальними вправами. Діти малюють, займаються ліпленням, роблять аплікації, співають, танцюють, вчать музичну грамоту, знайомляться з літерами, цифрами, вчаться бути вихованими, вживати ввічливі слова, вивчають віршики і скоромовки, відгадують загадки, грають в різноманітні логічні ігри - і це не весь перелік того, чим займаються наші діти на заняттях.

Створені курси мають на меті всебічно розвинути кожну дитину. За допомогою підібраних вправ розвиваються пізнавальні процеси – увага, пам'ять, мислення, уява; моторика. Велика увага приділяється розвитку позитивних людських якостей у дітей. Вони вчаться бути добрими, дружелюбними, ввічливими. Вихователі прагнуть розвинути в них дружелюбність, взаєморозуміння, бажання допомогти товаришу.

Проблеми пошуку співробітництва ми поділили на такі групи:

- 1) вивчення впливу соціальних взаємодій на розвиток мислення дитини;
- 2) аналіз сумісної навчальної діяльності педагога та дитини;
- 3) розгляд перспектив використання у груповій роботі нових інформаційних технологій. Найближчий етап розвитку дитини залежить від ситуації взаємодії як комунікативно-знакового середовища. Джерелом розвитку дитини виступає взаємодія дитини й дорослого, а форма цієї взаємодії на трансляцію образів, схем, настанов тощо.

На заняттях здійснюється формування первинних мисленнєвих умінь дітей порівняння, узагальнення, класифікація, встановлення причинно-наслідкових зв'язків.

Важливо, що на заняттях з розвитку творчого мислення не буває неправильних відповідей. Кожен висловлює свою думку так, як він вважає за потрібне. Кожна думка доповнюється баченням інших, і тому добре усвідомлюється.

Обговорюючи якусь проблему, ми намагаємося дуже обережно ставитися до кожної неординарної думки, бо кожне зневажливе зауваження може привести до того, що дитина замкнеться й може вже ніколи не висловити вголос своєї думки. У такої людини зникає впевненість у своїх можливостях, вона постійно оглядається на інших. Як наслідок, зникає бажання вчитися, щось робити. Саме тому основними елементами навчально-виховної діяльності на наших заняттях є похвала, заохочення, розгляд думок і поглядів кожної дитини. Враховується настрій і самопочуття, бажання чи небажання робити ту чи іншу вправу, завдання.

А. Адлер, засновник холістичної теорії системи індивідуальної психології, підкреслював необхідність розуміння кожної дитини як інтегрованої цілі-

сності у рамках соціальної системи, "намагання до самовдосконалення, яке також характеризує розвиток дитини"¹.

Всебічному розвитку дітей сприяють різноманітні види діяльності на заняттях. Це індивідуальна робота, робота в парах та колективна спільна робота. Наприклад, на уроках образотворчого мистецтва діти не лише виготовляють свої власні роботи, а ще й роблять колективні малюнки. Це сприяє розвитку дружельної атмосфери в колективі, згуртованості, відповідальності за свої дії.

Всі заняття проходять у формі гри, бо гра є провідною діяльністю дошкільника. Недарма дошкільне дитинство називають періодом гри. Гра є найдоступнішою для дитини діяльністю, оскільки найбільше відповідає її фізичним і психічним можливостям. Вона ніколи не ставить недосяжних вимог, але водночас завжди потребує певного напруження сил, підтримує бадьорість, життєрадісність дитини, укріплює її здоров'я.

Саме тому на заняттях всі вправи подаються з використанням ігрових моментів. Проводиться багато ігрових вправ, ігрових хвилинок, фізкультурхвилинок. Вони дають змогу дітям порухатися. Крім того, з грою у дітей пов'язані приємні емоції, що позитивно впливає на гарний психічний розвиток. Кожне заняття починається із заспокійливої гри з метою налаштування дітей на робочий лад та створення *приємної* робочої атмосфери.

Гра для дошкільника є засобом відображення навколишньої дійсності, способом проникнення в діяльність і стосунки дорослих. Тому в деяких іграх діти закріплюють ці знання і стосунки.

Розвиток моторики значною мірою відбувається в грі, оскільки вона за певної організації створює сприятливі умови для удосконалення рухів дитини. У грі формується довільна пам'ять, діти запам'ятовують і пригадують більше слів, ніж у будь-якій іншій діяльності. Її головна перевага в тому, що в ній з'являється довільність пізнавальних процесів, формується особистість дитини.

Дуже важливо, що на заняттях постійно пізнається щось нове, робляться відкриття кожною дитиною зокрема. А це є важливою передумовою розвитку. Лише тоді, коли дитина робить для себе якесь нове відкриття, вона піднімається на щабель вище свого попереднього рівня розвитку.

Кожне заняття – це казка, яка допомагає дітям засвоїти необхідний матеріал. Діти входять у світ казки та співпрацюють з казковими героями, допомагають їм та радіють спільним успіхам та перемогам.

Важливим завданням таких курсів було створити гарну, довірливу атмосферу з дітьми та їх батьками, адже це головна передумова плідної та результативної роботи.

Крім основних занять, ми проводимо спільні свята дітей і батьків, що допомагає зблизитися не тільки вихователям із своїми вихованцями, а й дітям зі

¹ Adler, A. Praxis und Individualpsychologie. Munich, 1930. P. 39.

своїми батьками. На таких святах ми використовуємо спільну роботу батьків і їх дітей, а потім демонструємо результати спільної колективної праці. Це викликає величезні позитивні емоції і дітей, і батьків, сприяє їх зближенню і порозумінню.

У своїй роботі ми спираємося на положення, що взаємодія дитини з оточуючим середовищем обумовлена двома зустрічними тенденціями а саме: зміною зовнішнього середовища під впливом людини й змінами самої людини від впливом середовища, що знаходить відображення в особливостях психіки. Механізм взаємодії людини й середовища може бути представленим наступним чином: у результаті взаємодії індивіда з оточуючими його умовами оформлюється особлива, ніби перехідна реальність, образ, у якому уявлені різні компоненти соціального середовища (ідеологічні, економічні, технічні, пізнавальні, соціокультурні й мотиваційні). Під впливом цього образу дитина й розвивається. Тобто тип розвитку дитини складається у відповідності до образу життя який уявляє середовище: соціально-економічні умови сім'ї, рівень й особливості соціокультурного розвитку середовища життєдіяльності, які надають можливості розвитку. Але шлях особистісного розвитку кожної людини строго індивідуальний та залежить від багатьох чинників.

Оцінити для дитини такі умови розвивального середовища (РС) – під розвитком розуміється складний інволюційно-еволюційний наступаючий рух, у ході якого діють прогресивні та регресивні інтелектуальні, особистісні, поведінкові, діяльнісні зміни у самій людині.

Відповідно повинні бути осмислені й трансльовані у наших програмах для обдарованих дітей з позиції пошуку їх конструктивних можливостей у плані розвитку та соціалізації, адаптуванні у середовищі. При цьому не можна забувати, що ці програми не повинні будуватися апологетиці соціального початку в обдарованій дитині або будуватися на окремо узятому аспекті розвитку. Необхідний ухт усіх особливостей бісоціальної природи людини й взаємовплив цих рівнів друг на друга. З цією метою програми для обдарованих дітей повинні будуватися й на досягненнях природних наук у рішенні питання про співвідношення біологічного й соціального у природі людини. Це й знання законів вікової психофізіології тощо.

Можливі різні стратегії вибудовування відношення із середовищем. Найбільш розповсюджені дві: адаптація до середовища й організація середовища, її відтворення. Перша стратегія передбачає, що важкість пристосування повністю лягає на обдаровану дитину, воно не розділяється її мікросередовищем. В основі другої стратегії лежить активність обдарованої дитини, спрямована на створення, побудування системи нових відношень, відповідних сфер її життєдіяльності та вияв умов, шляхів, можливостей подальшого розвитку. Тобто посилюється активна роль обдарованої дитини за рахунок входження у число активно діючих на загальну ситуацію розвитку нових груп людей. Розширюється різноманітність самодіяльної прояви обдарованої дитини на різних рівнях, у різних формах та видах представленого.

Врахування фактора середовища, що розвивається, дозволяє вирішити багато проблем обдарованих дітей, оскільки саме середовище, що розвивається, допомагає розвитку позитивної Я-концепції, концепції творчого конформізму для вирішення конфлікту між збереженням незалежності й підкоренням груповим інтересам, зменшенню впливу негативних суспільних стереотипів, перероблення поведінки, яка породжує негативну реакцію оточуючих, зняттю блокування творчої енергії обдарованої дитини, оформленню адекватних уявлень про себе, про світ, пошуку свого місця у суспільстві й навіть відкриттю дитиною своєї обдарованості.

Ставлення дитини до середовища – активний аспект її розвитку. Забезпечити оптимальне психологічний та особистісний розвиток обдарованої дитини можливо через створення РС, зміну змісту діяльності всіх її суб'єктів, тобто людей, які вступають у взаємодію з обдарованими дітьми: педагогів, батьків, інших дітей, лікарів або педіатрів, бібліотекарів, соціальних робітників тощо.

Зазначений підхід передбачає проектування освітніх систем на основі врахування кількості та якості інформаційних сигналів, що поступають у ці системи ззовні. Тут акцент має робитися на розвивальних ресурсах цих сигналів, на їх здатності активізувати ті чи інші механізми розвитку вихованців. При цьому, останні мають включатися у якомога більшу кількість розвивальних середовищ (за принципом "талант – це синтез талантів"), які синергійним чином взаємно потенціюють одне одного. Цей підхід у цілому базується на підходах до раннього розвитку дитини (що передбачає створення для дитини інформаційно-насиченого середовища, куди ця дитина як відкрита система має занурюватися), який знаходить відбиток у книжках багатьох авторів, що фокусуються на зазначеному напрямі¹. Так, як вважав С. Френе, "дитина, як і рослина, створює себе із середини, і цей процес є строго індивідуальним... Зовнішні умови слугують лише "матеріальною базою", як і рослині такою базою слугує ґрунт, із якого вона черпає ресурси, необхідні для її живлення і росту. На нас лежить зобов'язання наблизити до неї ці ресурси, створити для неї сприятливе середовище живлення і росту"².

Як писав А. Маслоу, гарне, гармонійне середовище є для організму одним із найперших чинників самоактуалізації і здоров'я; тому, надавши організму можливість самоактуалізації, середовище відступає у тінь, щоб дозволити організму самому здійснювати вибір відповідно до власних бажань і вимог. Тобто, як зазначав В.О.Сухомлинський, дитина виявляється вихованою тією мірою, якою вона хоче бути вихованою.

¹ Вознюк О.В. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід: Монографія / О.В. Вознюк, О.А. Дубасенок. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 684 с.

² Френе Селестен. Избранные педагогические сочинения: Пер. с франц. / Селестен Френе. – М.: Прогресс, 1990. – С. 151.

Зазначений принцип знайшов найбільш яскраве втілення в площині концепції розвитку “таланту як синтезу талантів”. У цьому зв’язку доречно навести теорію та практику М.П. Щетиніна з розвитку таланту, яку він описав у книзі “Збагнути неосяжне” (1986 р.). Як вважає М.П. Щетинін, щоб виховати спеціаліста, треба, крім турботи про конкретну спеціалізацію, розвивати “людину взагалі”, людину в цілому, що сполучає різні моделі поведінки та володіє різними стилями діяльності, виявляючись багатогранною, творчою істотою.

ШКОЛА ХОРЕОГРАФІЧНОГО МИСТЕЦТВА "СОНЕЧКО" ЯК ЦІНІСНО-РОЗВИВАЛЬНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ

Однією з провідних тенденцій розбудови системи освіти в Україні є зростання питомої ваги мистецтва у вихованні юного покоління. Гуманітарно-мистецькі дисципліни набувають відповідного виховного та соціального статусу. Мистецтво не тільки розвиває естетичні смаки дітей, а й ефективно впливає на розвиток їхніх здібностей, інтересів, обдарувань, творчого мислення, вироблення системи ціннісних орієнтацій.

Завдання дедалі ширшого прилучення людини до скарбів духовної культури свого народу може бути успішно розв'язане лише за умов, якщо ця робота послідовно здійснюватиметься, починаючи з раннього дитинства. Ознайомлюючись з народною піснею, українською класичною музикою, народним танцем діти пізнають особливості національної культури й традицій національного побуту, духовного життя свого народу.

Важливим шляхом, який допомагає виконувати це завдання – є взаємозв'язок різних видів художньої творчості. Цей взаємозв'язок здійснюються завдяки виразній передачі й трансформації образів однієї діяльності до іншої. Образи предмета дійсності, музичних і літературних творів у різних видах художньої діяльності передаються по-своєму, за допомогою особливих виражальних засобів. У музиці такими засобами є темп, динаміка, у хореографії – це ритм, жести, рухи, міміка.

Освітньо-виховна робота в хореографічному колективі має значні потенційні дидактичні та виховні можливості, орієнтовані на розвиток природних обдарувань дітей. Навчально-виховний процес, який здійснюється в індивідуальному темпі, на основі добровільної та варіативної діяльності за інтересами, з урахуванням соціального та духовного розвитку його суб'єктів, веде до самореалізації можливостей кожної дитини.

Коли у 1973 році випускниками Краснодарського інституту культури Тетяною та Михайлом Гузунами в Житомирі був створений ансамбль "Сонечко", ніхто і не сподівався, що через кілька років він буде знаний не тільки на Україні, а й за її межами. Вже у 1976-1977 роках ансамбль "Сонечко" став лауреатом Всесоюзного фестивалю самодіяльної творчості. Після цього ансамбль почали запрошувати на гастролі за кордон. Колектив став лауреатом багатьох міжнародних конкурсів та фестивалів, зокрема: в Югославії, Угорщині, Болгарії, Іспанії, Чехії, Австрії, Німеччині, Молдавії, Франції. Успіх супроводжував виступи колективу на сценах Кремлівського Палацу, концертного залу "Росія", концертного залу імені Чайковського в Москві, на міжнародних музичних фестивалях "Слов'янський базар", а також в інших містах колишнього Радянського Союзу. У складі делегації України ансамбль тепло зустріли глядачі Білорусії на "Днях Української культури і мистецтва".

Популярність, висока виконавська майстерність учасників ансамблю призвела до створення у 1991 році Центру дитячої народної хореографії "Сонечко", а згодом, творче натхнення керівників увінчалось створенням у 1993 році школи хореографічного мистецтва.

Діяльність школи хореографічного мистецтва "Сонечко" спрямована на створення умов для цілісного естетичного розвитку особистості кожної дитини. У школі займається близько 600 дітей) Викладачі пропонують їм не тільки танцювальні дисципліни – танці різних видів (класичний, народно-сценічний, історико-побутовий, сучасний), а й передають свої знання з музичної грамоти, початкового курсу історії мистецтва, акробатики. Діти мають змогу опанувати гру на музичних інструментах (фортепіано, гітари та ін.), навчатися у гуртках прикладного мистецтва і в секції кінного спорту.

Милуючись виступами дітей ансамблю, глядачі можуть лише здогадуватися, якою наполегливою є праця кожного хлопчика і дівчинки на репетиціях.

Майстерність і творчі досягнення ансамблю належно поціновані: у 1986 ансамблю присвоєне звання "Зразковий художній колектив", у 1995 йому було присуджено почесне звання – "Народний художній колектив".

На базі ансамблю "Сонечко" був створений художній колектив при Житомирському державному університеті імені Івана Франка, учасниками якого є випускники школи хореографічного мистецтва – студенти університету. У 2000 році ансамблю "Сонечко" Житомирського державного університету було присвоєно почесне звання – "Народний хореографічний ансамбль".

Влітку 2002 року зразковий дитячий ансамбль танцю "Сонечко" представляв Україну на традиційному щорічному фестивалі у французькому місті Мартигезі. Слід зазначити, що на цьому міжнародному форумі у 1996 році під прапором України виступав ансамбль Вірського, а у 1998 – хор імені Григорія Верьовки. Цього ж року ансамбль "Юність" став лауреатом міжнародного фестивалю "Дельфійські ігри", що проходив у Брянську. 19-21 квітня 2003 року у м. Києві відбувся Міжнародний фестиваль танцю народів світу "Веселкова Терпсіхора", на якому ансамбль "Сонечко" здобув гран-прі. У цьому ж році ансамбль здобув гран-прі на Всеукраїнському конкурсі хореографічних колективів імені Павла Вірського.

Танець – найулюбленіший і найпопулярніший вид дитячого самодіяльного мистецтва. Але для того, щоб діти могли не тільки проявити, але й виразити при виконанні танцю викликані ним почуття, необхідна, перш за все, їхня зацікавленість не тільки окремим завданням, а й усім навчально-виховним процесом. Вирішальна роль у вихованні інтересу до занять з хореографії залежить від особистості й педагогічної майстерності педагога, від тих методів, які він застосовує. Насамперед – це створення атмосфери, в якій дитина може радісно і невимушено працювати без надмірних зусиль. Яким би незначним був результат, педагог повинен підтримувати прагнення дітей, стимулювати їх. Перед дитиною ставиться зрозуміла й доступна мета. Зацікавлена у досягненні цієї мети (оскільки вона їй зрозуміла), дитина проявить і

свою власну ініціативу, що необхідно для виховання творчого ставлення до виконання танцю. Дитина побачить результати своєї праці, і це принесе їй відчуття успіху, переживання радості від не дарма затрачених зусиль. А педагог при цьому досягне єдності морального й естетичного виховання. На успіхи тієї чи іншої дитини треба звернути увагу всього колективу, обговорити їх, з'ясувати, чому саме дитина досягла таких успіхів, домогтися, щоб її праця стала прикладом для інших.

Свідомо зацікавленість і проявлена в зв'язку з цим ініціатива відкривають можливості для розвитку багатого комплексу почуттів, викликаних правильно поставленим і виконаним завданням.

Навчально-виховна робота – основа діяльності хореографічного колективу ансамблю "Сонечко", від якості якої залежить рівень виконання танцювальних номерів, стабільність роботи колективу, перспективи творчого зростання учасників колективу.

Форми виховання й навчання в процесі діяльності школи хореографічного мистецтва створюють цілісний комплекс, що сприяє гармонійному розвитку виконавців. Метою навчально-виховної роботи дитячого хореографічного колективу є не стільки набуття професійних навичок, необхідних для виконавців танцю, скільки виховання почуття колективізму, працелюбства, високих моральних якостей.

Навчально-виховний процес в школі хореографічного мистецтва "Сонечко" будується на активній взаємодії педагога з дітьми. Засвоюючи матеріал, діти набувають упевненості в своїх силах, у них з'являється прагнення до самостійності дій. Самостійне виконання завдання допомагає краще засвоїти матеріал, сприяє розумовому і художньому розвитку, відкриваючи простір творчій ініціативі. Тому одне з головних завдань педагога – виховувати риси самостійності, які надзвичайно необхідні для художньо-творчої діяльності. Людина, що звикла до самостійності, зуміє цікаво організувати свою роботу, спроектувати власну життєву перспективу, виробити риси характеру необхідні для реалізації визначених цілей.

Діти з радістю виконують різні доручення, прагнуть зробити навіть більше, ніж від них вимагають. Але допускати цієї стихійності не слід, бо нерідко непосильне завдання, яке бере на себе дитина, може негативно вплинути на її нервову систему. Тому педагогу підбирати і давати завдання слід обережно, враховуючи індивідуальні можливості кожної дитини. Самостійну діяльність можна починати тоді, коли накопичено певний матеріал: запас знань, рухів, умінь, навичок. З розвитком самостійності дитина утверджує себе як особистість, свідомо бере участь у житті колективу і відповідає за нього.

Педагогу необхідно виховувати в дитини зазначені вище риси, оскільки вони в значній мірі визначають готовність дитини до художньо-творчої діяльності, що є вищою формою вияву інтелекту, почуттів, здібностей та індивідуальності. Саме художньо-творча діяльність допомагає розкрити обдарованість кожної дитини, створити ідеал, до якого вона прагне. Проведені дослідження свідчать, що в структурі мотивації досягнення учнів школи хореографічного

мистецтва провідне місце займає інструментальна активність спрямована на досягнення успіху, а також значну роль відіграють потреба в досягненні успіху та очікуванні успіху.

Організація художньої діяльності забезпечується добром методичних прийомів, що викликають у дітей прагнення до творчості. До них належать:

1. Показ. Він полягає в тому, що, приступаючи до вивчення нового руху, пози, самостійного руху рук, голови, корпусу, педагог супроводжує його точним показом, який обов'язково повинен мати зміст і образ. Рух при такому показі набуває відповідної естетичної форми. Змістовний, точний показ зосереджує увагу дитини, добре впливає на всі органи відчуттів і, насамперед, на розумову діяльність.

2. Зразок – це правильне, емоційне, виразне і красиве виконання педагогом завдання, яке він ставить перед дітьми. Введення у навчальний процес зразка сприяє розвитку творчих здібностей дітей, допомагає формуванню їхньої самостійності, прояву ініціативи, активності у подоланні труднощів і виконанні власних творчих задумів.

3. Словесний метод – це уміння користуватись словом. Методичні прийоми і зразок не можуть існувати без словесних пояснень, вказівок. Психологічна сила впливу слова і інтонація, з якою воно сказане, відкривають перед педагогом великі можливості у спілкуванні з дітьми. Вчасно і до речі сказані слова стимулюють ініціативу, активність, спонукають до дії, спрямовують увагу на те головне, що треба відтворити в завданні, на якість виконання; зміцнюють упевненість дитини в своїх діях.

Словесний метод відіграє важливу роль у розвитку розумової діяльності учнів, оскільки словом можна викликати у дитини справжнє бажання творити і тим самим включити в дію всю її емоційну сферу.

4. Музичний супровід як методичний прийом. Музика є одним з найсильніших засобів виховання. Коли дитина слухає її, у неї, незалежно від бажання і свідомості, виникають певні думки, почуття, образи; збагачується емоційна сфера, яка впливає на якість виконання рухів. Музика допомагає формувати поставу, розвивати координацію, знімає втому. Вона викликає процеси збудження і гальмування. Виховати у дитини справжню потребу в музиці, любов до неї, музичний смак – одне з провідних завдань педагога, і починається це виховання з музичного оформлення заняття.

Особливості хореографічного мистецтва за змістом та різноманітністю форм своєї діяльності є ефективним засобом розвитку усіх сфер особистості дитини: когнітивної, емоційно-ціннісної, діяльнісно-практичної, психомоторної, рефлексивно-регулятивної. Інноваційні форми виховання та навчання в процесі діяльності хореографічного колективу створюють цілісну систему гармонійному розвитку кожного з його учасників.

ЦЕНТР ГЕНДЕРНОЇ ОСВІТИ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ РЕСУРС ПОПУЛЯРИЗАЦІЇ ЕГАЛІТАРНИХ ЦІННОСТЕЙ МОЛОДІ

Центр гендерної освіти (надалі – Центр) створено при Студентській соціальній службі для молоді Житомирського державного університету імені Івана Франка 17 квітня 2007 року. Метою діяльності Центру є популяризація та розповсюдження гендерних знань, підвищення рівня гендерної культури молоді, стимулювання гендерної самоосвіти, а також інтеграція гендерного підходу у навчально-виховний процес.

Основними напрямками діяльності Центру є:

- створення інформаційних ресурсів із гендерної проблематики для учасників освітнього процесу;
- розробка і сприяння впровадженню навчальних курсів із гендерної тематики у вищій та загальноосвітній школі;
- здійснення просвітницької діяльності з метою популяризації егалітарних цінностей та ідеї розвитку суспільства на паритетних засадах;
- сприяння формуванню коаліції навчальних закладів, зацікавлених у поширенні гендерної освіти;
- проведення гендерних досліджень;
- організація та проведення науково-методичних семінарів, конференцій для викладачів, студентів, учителів загальноосвітніх шкіл;
- залучення молоді до участі в акціях, які відповідають меті діяльності Центру.

Центр діє на громадських засадах, тому волонтерство – це спосіб організувати ефективну діяльність. Волонтерська діяльність характеризується добровільністю, соціальною спрямованістю, інноваційністю, активною громадською позицією, що особливо важливо у світлі сучасних гендерних перетворень і досягнення сталого розвитку суспільства. З 2008 року на базі Центру активно діє волонтерський загін "Паритет", діяльність якого спрямована на поширення гендерних знань та розвінчання гендерних стереотипів. На сьогодні чисельність загону становить 50 осіб: 46 дівчат, 4 хлопці. Щоб долучитись до роботи "Паритету", бажаючи опановують базовий курс гендерної грамотності, який складається з десяти тренінгових занять:

1. Основи теорії гендеру.
2. Гендерна соціалізація.
3. Гендерні особливості депривованого юнацтва.
4. Відповідальне батьківство.
5. Гендерні аспекти змістовного дозвілля.
6. Гендерні проблеми професійного становлення.
7. Гендерний вимір тайм-менеджменту.
8. Протидія насильству і торгівлі людьми.

9. Комунікаційні технології у сфері забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків.

10. Методика написання проектних заявок на гендерну тематику.

Тренінг гендерний – метод групового навчання з використання прийомів педагогіки, психології, логіки, аналізу, за допомогою яких формується усвідомлення гендерної ідентичності та оволодіння формами гендерно-культурної поведінки [Словник 50/50, С. 228]. Тренінг допомагає оволодіти новими знаннями, розвинути здатність пізнання себе та інших, усвідомити цінність своєї особистості, значущість інших людей. Обов'язковими елементами тренінгу є структурні вправи, зокрема, "принципи", "знайомство", "очікування", "підсумки", які дають можливість познайомитись учасникам/учасницям тренінгу, створити атмосферу довіри, подолати дистантність. Тренінг потребує дотримання принципів (як-от: пунктуальність, повага, добровільність, персоналізація, конфіденційність, чутливість до різноманітності та ін.), вміння поєднання технік і прийомів, доцільних вправ, надання учасникам можливості проговорити власні думки та обмінятися досвідом. Це дозволяє усвідомити соціальні (в т.ч. й гендерні) стереотипи, зняти недовіру між статями, усунути ієрархічність у стосунках, набуті просоціальних навичок. При проведенні тренінгів значною мірою ми спиралися на програму уповноваженої освіти, що розуміється як навчальний процес на засадах гендерної справедливості та ненасильства, спрямований на створення умов, при яких можна отримати навички самоорганізації групи шляхом навчання через безпосередній досвід; також напрацьовували власні вправи, інтерактиви.

При підготовці студентів-волонтерів до діяльності на базі Центру активно застосовувався метод *"рівний-рівному"*, розроблений фахівцями Міністерства освіти і науки України з огляду на те, що найоптимальнішим є навчання між однолітками, коли молода людина оволодіває знаннями та набуває соціального досвіду в ході спілкування з ровесниками. Завдяки таким особливостям, як спільність цінностей, рівність у взаєминах, подібність життєвого досвіду, навчання однолітків однолітками сприяє довірі до соціально значущої інформації, в нашому випадку – до гендерної тематики. Попри безсумнівні переваги цей метод має й ряд недоліків, зокрема недостатність досвіду та відсутність "експертної" позиції учасників процесу. З метою зниження зазначених ризиків при використанні цього методу нами передбачено систематичні курси підвищення кваліфікації студентів-волонтерів – майстер-класи, які проводять фахівці з гендерних питань (викладачі, громадські діячі). Протягом 2008-2010 н.р. проведено такі майстер-класи: "Гендер і права людини", "Методика організації гендерно-тематичних акцій", "Гендерні інновації", "Гендерні аспекти здорового способу життя", "Гендерна політика в Україні: проблеми і перспективи".

Для оптимізації діяльності Центру видано методичні рекомендації "Підготовка волонтерів до реалізації ідей гендерної рівності".

У разі успішного засвоєння програми, волонтерки/волонтери отримують сертифікат, який є підставою для їхньої подальшої участі у роботі "Паритету", при чому вони мають можливість вільного вибору напрямів роботи. Протягом 2008-2011 років волонтерки та волонтери "Паритету":

- забезпечують діяльність гендерного відеоклубу, учасники/учасниці якого мають можливість не лише переглянути відеоматеріали про гендерні аспекти буття, але й взяти участь в обговоренні;
- обслуговують бібліотеку Центру гендерної освіти;
- видають газету на гендерну тематику, зокрема, з 2011 року – Житомирське молодіжне інформаційне видання "Акцент";
- проводять тренінги на гендерну тематику (за методом "рівний-рівному");
- здійснюють пошуково-аналітичну роботу (укладання тематичних папок);
- розробляють інформаційні матеріали (буклети, листівки, плакати), готують тематичні виставки соціальної реклами та плакатів;
- організовують дозвілєві заходи на гендерну тематику в обласній дитячій лікарні та виховні години у загальноосвітніх навчальних закладах;
- проводять гендерні дослідження (переважно у межах курсових, бакалаврських та магістерських робіт);
- координують роботу груп "Гендер і суспільство" та "Гендерна просвіта молоді Житомирщини" у соціальних мережах;
- організовують та проводять обласні акції та масові заходи на гендерну тематику;
- реалізують власні проекти;
- розширюють мережу волонтерських загонів з реалізації ідеї гендерної рівності (осередки у м. Коростень, м. Новоград-Волинський).

Волонтерська діяльність на базі Центру сприяє розвитку професійно-важливих якостей (як-от: толерантність, асертивність, емпатія, гендерна чутливість) студентів – майбутніх педагогів, психологів, соціальних педагогів, журналістів – та підвищує їх рівень готовності до реалізації гендерного підходу у професійній діяльності. Свідченням соціальної активності волонтерів/волонтерок Центру є розроблені та реалізовані ними авторські проекти (за підтримки громадських організацій). Так, на базі Центру протягом березня-травня 2009 р. було реалізовано проект "Соціалізація жіночої студентської молоді, в тому числі молодих матерів" за підтримки Українського Жіночого Фонду, який мав на меті підвищення спроможності до працевлаштування студенток-випускниць, в тому числі молодих мам. Центр брав активну участь у реалізації проекту "Впровадження гендерних підходів у роботу кримінально-виконавчої інспекції Житомирської області" за підтримки Швейцарського Бюро Співробітництва в Україні.

Протягом січня-квітня 2011 року волонтерками Центру – переможницями програми молодіжного жіночого лідерства "Перший крок до успіху" Українського Жіночого Фонду – впроваджується проект "Гендерна просвіта

молоді Житомирщини", в межах якого передбачено проведення гендерного геокешінгу, серія тренінгів для сільської молоді та шість випусків молодіжного інформаційного гендерночутливого видання "Акцент".

Центр є гендерним експертним осередком області, оскільки активісти мають відповідні наукові напрацювання, необхідний практичний досвід, систематично підвищують рівень знань із гендерних питань, та протягом 2010-2011 рр. стали сертифікованими тренерами Програми рівних можливостей та прав жінок в Україні, а також проекту Європейського Союзу "Права жінок та дітей в Україні – комунікаційний компонент". Директорка та координаторка проектів Центру включені до складу обласної координаційної ради з питань сім'ї, гендерної рівності, демографічного розвитку та протидії торгівлі людьми.

Представники Центру брали участь у навчальних поїздках до Швеції (2008 р.) та Литовської Республіки (2010 р.), з метою обміну міжнародним досвідом у сфері гендерної політики та гендерної освіти.

Налагоджено співпрацю Центру із Програмою рівних можливостей та прав жінок в Україні; проектом ЄС "Права жінок та дітей в Україні – комунікаційний компонент"; Управліннями у справах сім'ї, молоді та спорту (різних областей); гендерними ресурсними та освітніми центрами; неурядовими організаціями. Досвід співпраці Центру з іншими установами й організаціями дає можливість структурувати суб'єктів соціального партнерства, виділити форми роботи та апробовані практики (див. Таблицю 1).

Центром ініційовано та проведено низку масових заходів гендерного спрямування. Зокрема, наприкінці листопада 2007 року у межах Всеукраїнської акції "16 днів протидії гендерному насильству" був проведений Житомирський обласний конкурс фоторобіт "Оголошуємо тендер на гендер", що мав на меті висвітлити уявлення молоді про сучасні тенденції та проблеми гендерного розвитку суспільства. За результатами конкурсу оформлено виставку робіт, нагороджено переможців, видано перекидний календар, що популяризує ідею рівних можливостей. У березні 2008 року на теренах Житомирщини вперше було проведено акцію "Стоп сексизм!", спрямовану на подолання гендерних стереотипів у рекламі, що перешкоджають повноцінній участі жінок і чоловіків в усіх сферах економічного, політичного, соціального та культурного життя. У грудні 2008 року проведено Житомирський обласний Конкурс студентських наукових робіт із гендерної тематики, що мав на меті підтримку й стимулювання студентів у здійсненні гендерних досліджень. Значна кількість студентських наукових робіт, поданих на Конкурс, лягла в основу розробки курсових та бакалаврських досліджень у сфері гендерної проблематики. За результатами Конкурсу видано збірник студентських наукових робіт "Гендерна проблематика соціокультурної сфери". Серед вихованців підліткових клубів проведено міський конкурс колажу "Толерантний світ". У грудні 2009 року проведено "Ярмарок гендерних інновацій Житомирської області". Основними завданнями цього заходу стали виявлення та підтримка кращих гендерних практик, об'єднання зусиль у поширенні

ідеї гендерної рівності на теренах області, налагодження контактів для подальшої реалізації гендерних проєктів. У грудні 2010 року проведено круглий стіл "Сексизм у рекламі: до питання соціальної відповідальності", що мав на меті об'єднання зусиль влади, бізнесу, ЗМІ та громадськості задля подолання сексизму в рекламі м. Житомира.

Напрацювання Центру представлено у каталозі "Кращі практики вирішення гендерних проблем". Соціальна значущість діяльності Центру полягає в тому, що на локальному на обласному рівні відбувається поживавлення роботи з гендерної просвіти, висвітлення гендерної тематики у ЗМІ, привернення уваги громадськості Житомирщини до питання забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків. На всеукраїнському рівні – ознайомлення з досвідом Центру, інноваційними практиками роботи, технологією підготовки волонтерів до реалізації ідеї гендерної рівності.

ПРИКІНЦЕВЕ СЛОВО

Сьогодні, здається, немає потреби будь-кого переконувати, що у забезпеченні інноваційного типу розвитку економіки і суспільства в цілому провідну роль відіграє освіта. Через освіту ми маємо підготувати людину, яка здатна і бажає творити і сприймати зміни та нововведення. Йдеться про зміну технологій, інформації, знань, самого способу життя. У суспільній свідомості необхідно утвердити змінність, динамізм змін як адекватну сучасності рису життя, лише через яку держава і може забезпечити сталий розвиток, стабільно конкурентоспроможне і успішне суспільство.

Однак, для того, щоб підготувати людину і суспільство до інноваційного стилю життя, необхідно певним чином змінити саму освіту, зробити її інноваційною за характером. В цьому теж не потрібно когось переконувати. Проаналізувавши стан вітчизняної освіти в контексті вимог інноваційного суспільства, авторський колектив монографії окреслює декілька ліній модернізації системи вищої освіти.

Перша. Оптимізація мережі вищих навчальних закладів, насамперед там де це можливо, з огляду на ефективність і якість їх функціонування, шляхом консолідації, об'єднання, укрупнення на основі спеціальної державної цільової програми. Адже рівний і справедливий доступ до вищої освіти, її масовізація у випадку неякісної освіти втрачає сенс. Надання вищим навчальним закладам автономії європейського рівня.

Друга. Розробка конкретних шляхів розбудови інтегрованої освітньо-наукової системи, яка б відповідала вимогам часу і відзначалася водночас високим ступенем інтегрованості й конкурентності на світовому науково-освітньому ринку. Освіта без науки не має майбутнього, а наука без освіти не має фундаменту. Для цього потрібно не лише збільшити фінансування наукової роботи у вищих навчальних закладах, а й скоротити аудиторне навантаження викладачів, які беруть участь у наукових розробках. Не визначати "зверху" особливий статус окремих університетів, а сприяти розширенню практики створення науково-навчальних центрів, спільних факультетів, кафедр та науково-дослідних лабораторій університетів з національною та галузевими академіями, які в конкурентній боротьбі виборюватимуть право стати "українськими кембриджами і оксфордами".

Третя. Завершення формування національної системи класифікацій, основою якої має бути компетентнісний підхід, в деталях визначений у Дублінських дискрипторах 2004 р. Зокрема, слід розробити принципи, механізми та процедури запровадження докторського навчання як третього болонського циклу відповідно до структурованих докторських програм. Реалізувати комплексний підхід до запровадження системи ECTS з урахуванням змістов-

ного аспекту програм та наблизити обсяг педагогічного навантаження до європейських стандартів.

Четверта. Забезпечення реалізації принципу безперервної освіти. Єдина система кваліфікацій дозволить реалізувати принцип визнання попереднього навчання, у тому числі неформального, що є надзвичайно важливим для реалізації концепцій освіти протягом життя. Саме визнання попереднього навчання уможливить створення освітнього континууму: набуті раніше компетенції дозволятимуть продовжити навчання з досягнутого рівня незалежно від місця і форми здобуття попередньої освіти. Включення інститутів неформальної освіти, їх навчальних програм в поле єдиної системи кваліфікацій надасть суттєвий поштовх розвитку цих інститутів, підвищить вимоги до якості пропонованих ними освітніх послуг, їх затребуваність і престижність. А це, у свою чергу, сприятиме забезпеченню ширшого доступу громадян до якісної освіти протягом життя.

П'ята. Забезпечення інноваційної спрямованості змісту і технологій вищої освіти, яка б обумовила розвиток інноваційного типу людини, інноваційного типу прогресу та конкурентоспроможність вищих навчальних закладів. Це стосується і нових державних стандартів освіти, і авторських навчальних планів та програм, підручників, навчальних посібників нового покоління, і нової системи оцінювання навчальних досягнень і моніторингу якості освіти, і розвитку творчих можливостей особистості як основи її подальшої інноваційної діяльності, і т. ін. Поряд з цим, виникає гостра потреба в упровадженні діалогових, діагностичних, активних, інтерактивних, тренінгових проектних технологій та створенні особистісно орієнтованих планів і програм, де розвивальна функція освіти визначається пріоритетною.

Очевидним є й те, що сформувані фахівця, здатного до новацій, обмежившись стінами університету неможливо. Потрібна інтеграція вищої школи, науки та виробництва. За межами науки і виробництва, вища освіта може розвиватись лише віртуально. Вища освіта має вибудовуватись на основі найновіших досягнень сучасної науки через фундаментальне освоєння комплексу природничих, фізико-математичних і гуманітарних дисциплін. Конкурентоздатним фахівець може бути лише за умови коли його навчання здійснюється на основі фундаментальних досягнень науки, освоєних власними дослідницькими зусиллями й поєднуватиметься з практичною участю в системі сучасного виробництва. А це вимагає будувати навчальний процес за канонами наукового дослідження.

Особливий акцент робиться в монографії на впровадженні освітніх інновацій в системі професійної підготовки майбутніх учителів. Освіта починається з вчителя. Тому, спираючись на досвід накопичений в Житомирському державному університеті імені Івана Франка, автори пропонують нові ефективні механізми сучасної психолого-педагогічної, методичної та інформаційно-комунікаційної підготовки майбутніх учителів, які мають високий інноваційний ресурс.

Авторський колектив монографії переконаний, що вітчизняна вища школа – це величезний резерв для проведення масштабної та результативної

інноваційної діяльності, який, нажаль, залишається не затребуваний ні суспільством, ні державою. Розкрити його можливості може лише послідовна, продумана і, навіть, агресивна політика реформування вищої школи, яка забезпечить не лише приплив додаткових коштів в освіту, а й стане запорукою її високої гнучкості та адекватності вимогам інноваційного суспільства. А це, у свою чергу, дасть можливість забезпечити перелом кризових явищ в економіці країни та підвищити конкурентоспроможність наших вищих навчальних закладів.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Саух Петро Юрійович – докт.філософ.наук, професор, ректор. – передмова, параграфи 1.1., 1.3, 1.4, прикінцеве слово.

Антонова Олена Євгеніївна – докт. пед. наук, професор, завідувач кафедри педагогіки. – параграфи 1.8, 2.4.

Березюк Олена Станіславівна – канд. пед. наук, доцент. – параграф 3.2.

Вітвицька Світлана Сергіївна – канд. пед. наук, професор. – параграф 2.3.

Власенко Ольга Миколаївна – канд. пед. наук, доцент. – параграф 3.5.

Вознюк Олександр Васильович – канд. пед. наук, докторант кафедри педагогіки. – параграфи 1.9, 1.11, 3.1.

Дубасенюк Олександра Антонівна – докт. пед. наук, професор. – параграфи 1.6, 1.9, 2.1, 3.1

Єремєєва Віра Модестівна – канд. пед. наук, доцент. – параграф 2.7.

Зімовець Олена А. – викладач. – параграф 3.4.

Калініна Лариса Вадимівна, канд. пед. наук, професор, завідувач кафедри методики викладання іноземних мов та прикладної лінгвістики. – параграф 3.3.

Карпюк Світлана Олександрівна – канд. пед. наук, викладач. – параграфи

Клименюк Юлія Михайлівна – канд. пед. наук, старший викладач. – параграф 2.5.

Козловець Микола Адамович, докт. філософ. наук, проф. – параграфи

Колесник Наталія Євгенівна – канд. пед. наук, старший викладач. – параграф 2.11.

Коляденко С.М., канд. пед. наук, доцент, завідувач кафедри соціальної психології. – параграф 2.9.

Коновальчук Іван Іванович, канд. пед. наук, доцент. – параграфи 1.10, 3.9.

Кордон М.В. – канд. істор. наук, доцент кафедри історії України. – параграф. – 2. 15.

Королук Олена Миколаївна – канд. пед. наук, старший викладач. – параграф 3.7.

Костюшко Юрій Олексійович – канд. пед. наук, доцент. – параграф 2.1

Литньов Володимир Євгенович – директор навчально-наукового інституту педагогіки, канд. пед. наук, доцент. – параграф 3.6.

Місяць Наталія Купріянівна, завідувач кафедри слов'янських і германських мов, канд. пед. наук, доцент, директор Центру полоністики. – параграфи. – параграф 2.13.

Музика Олександр Леонідович, кан.психол.наук, професор, декан соціально-психологічного факультету. – параграф 1.7.

- Новик В.А.* – параграф 2.14.
Осадчий Микола Мефодійович – канд. фіз.-мат. наук, професор, проректор. – параграф 2.2.
Останчук Олена Леонідівна – викладач. – параграф 3.10.
Піддубна Оксана Михайлівна – старший викладач. – параграф 2.12
Рудницька Н.В. – канд. істор. наук, доцент кафедри історії України. – параграф. 2.13.
Самойлюкевич Інна Володимирівна – канд. філолог. наук, доцент. – параграф 1.12.
Саух Юрій Петрович – канд. філософ. наук, доцент. – параграф 1.4.
Сейко Наталія Андріївна, доктор педагогічних наук, професор, проректор. – параграф 2.9.
Сидорчук Нінель Герандівна – канд. пед. наук, доцент. – параграфи 1.5.
Чемерис Ольга Анатоліївна – канд. пед. наук, старший викладач. – параграфи. – параграф 2.6.
Шевцова Л.С. – директор Центру богемістики, канд. пед. наук, доцент. – параграф 2. 13.
Щерба Наталія Сергіївна – канд. пед. наук, ст. викладач. – параграф 2.8.
Якса Наталя Володимирівна, докт. пед. наук, професор. – параграф 2.10.
Ямчинська Г.В. – викладач. – параграф 3.8.

Наукове видання

**ІННОВАЦІЇ У ВИЩІЙ
ОСВІТІ: ПРОБЛЕМИ, ДОСВІД, ПЕРСПЕКТИВИ**

Монографія

Комп'ютерний макет: О. В. Вознюк

Надруковано з оригінал-макета авторів

Підписано до друку 07.12.09. Формат 60х90/16. Папір офсетний.

Гарнітура Times New Roman. Друк різнографічний.

Ум. друк. арк. 33.0. Обл. вид. арк. 32.0. Наклад 300. Зам. 276.

Видавництво Житомирського державного університету імені Івана Франка

м. Житомир, вул. Велика Бердичівська, 40

Свідоцтво про державну реєстрацію:

серія ЖТ №10 від 07.12.04 р.

електронна пошта (E-mail): zu@zu.edu.ua

